

**La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France**

Margaret Bento  
Université de Paris  
Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages (EDA)

## La notion de « tâche » dans l'enseignement des langues étrangères en France

### Résumé

À partir d'une métasynthèse de la littérature spécialisée, et d'une analyse des manuels de langue étrangère, cet article fait le point sur la notion de « tâche » dans l'enseignement des langues étrangères en France. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe, se situe dans une perspective actionnelle, mais ne promeut aucune théorie sous-jacente. Pourtant la communauté scientifique, en faveur de la perspective actionnelle, valorise les théories socioconstructivistes lorsqu'ils caractérisent la notion de « tâche ».

**Mots clés :** CECRL, perspective actionnelle, tâche, socio-constructivisme, manuels de langue, métasynthèse

**Keywords:** CEFR, action-oriented approach, task, social constructivism, modern language course books, metasynthesis

### Introduction

La perspective actionnelle est la méthodologie privilégiée en France aujourd'hui. Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL ou *Cadre*) (Conseil de l'Europe, 2001), document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe considère « [...] avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Mais qu'entend-t-on par « tâche » ? À partir d'une revue des définitions de ce terme dans le CECRL, les articles et ouvrages portant sur la perspective actionnelle en France et les manuels de mouvance actionnelle, je propose de clarifier ce que les didacticiens entendent par cette notion et les répercussions que cela entraînent sur le plan de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à travers l'analyse de manuels.

### Méthodologie et corpus

Sur le plan méthodologique, l'analyse a été conduite selon la méthode de la métasynthèse telle qu'elle est décrite par Sandelowski et Barroso (2003, p. 199-225) et Noblit et Hare (1988, p. 26-29). Il s'agit de faire une synthèse de résultats de recherches qualitatives afin d'offrir une analyse compréhensive du point étudié : ici *quelle définition peut-on donner au terme « tâche » dans la perspective actionnelle et quelles caractéristiques lui assigne-t-on ?* La métasynthèse permet de déterminer les similarités et les différences dans les définitions et les caractéristiques du mot *tâche* afin d'en clarifier les particularités. Il s'est donc agi d'effectuer une lecture du CECRL et de la littérature sur la perspective actionnelle en France depuis 2001, date à laquelle le CECRL a été édité. Le recueil des données a permis de sélectionner 25 textes (articles, ouvrages, thèses) issus de la didactique des langues étrangères (anglais, espagnol,

français). Afin que la sur-représentativité de certains auteurs ne biaisent pas les résultats, les relevés ont été classés par auteur. Par exemple, Bourguignon qui est citée 5 fois n'aura qu'une entrée dans l'analyse et non 5. Ainsi, nous avons 12 entrées.

Ensuite, 26 ensembles pédagogiques<sup>1</sup> de langues vivantes étrangères publiés en France ont été analysés, 3 pour l'allemand (de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>), 3 pour l'anglais (de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>), 3 pour l'espagnol (4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>).

### **Une définition de la tâche actionnelle**

Le petit Robert donne comme définition générale pour « tâche » : « travail déterminé qu'on doit exécuter ». Puren (2004, p. 15) donne, dans un cadre didactique, une définition de la tâche volontairement abstraite afin qu'elle puisse être utilisée dans tous les environnements : « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». Cependant, le CECRL, les didacticiens en général et les auteurs de manuels donnent une définition plus orientée de la tâche.

Dans le CECRL, la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Les didacticiens reprennent pour la plupart cette même définition et la plupart des auteurs de manuel également, mais certains précisent que la réalisation de ces tâches doit permettre d'améliorer les compétences langagières des apprenants.

Ces définitions montrent que la tâche, dans la perspective actionnelle, est « orientée action ». Comme le précise Puren (2004, p. 15), « [l]'orientation' d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite. » (Puren, 2004, p. 15). Mais quelles sont les caractéristiques assignées à ces tâches dites actionnelles ?

### **Tâche simple, complexe, finale, micro-tâches, tâches intermédiaires, mini-tâches...**

Le CECRL différencie les tâches simples des tâches complexes et indique que ces dernières mettront en œuvre des tâches intermédiaires : « [u]ne tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile » (CECRL, 2001, p. 119). On retrouve cette dichotomie chez certains didacticiens (entre autres Bourguignon, 2009 ; Coste, 2009 ; Perrichon, 2008). Bourguignon, (2009, p. 58) précise que les micro-tâches permettent de mettre en œuvre l'accomplissement de la tâche afin d'atteindre un objectif et que les micro-tâches sont elles-mêmes des mises en œuvre des activités langagières. Et c'est bien cette orientation qu'on peut retenir chez les auteurs de manuels qui indiquent que l'objectif consiste, pour les élèves, à effectuer une tâche finale décomposée en tâches intermédiaires également appelées micro-tâches

---

<sup>1</sup>Dans cet article « ensembles pédagogiques » renvoie aux différents éléments constitutifs d'une méthode : le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant, le cahier d'activités. La liste des ouvrages utilisés se trouve en fin d'article.

mini-tâches ou encore étapes intermédiaires : « On appelle parfois les tâches intermédiaires « micro-tâches » pour les distinguer de tâches plus complexes. Il s'agit de faire peu à peu acquérir par les élèves les compétences attendues pour développer ses compétences de communication langagière. La construction d'une compétence implique un certain nombre de passages obligés. On part de ce que les élèves connaissent du sujet abordé et l'on parcourt ensuite des étapes qui permettent de collecter au préalable les informations et les moyens langagiers nécessaires à la réalisation d'une tâche intermédiaire. Une tâche intermédiaire est simple (par opposition à la complexité d'une tâche de fin de séquence par exemple) » (*Join the team*, 5<sup>ème</sup>, livre de l'enseignant, p. 18). Pour certains (*Join the team*, *Juntos*, *Spontan*), ces tâches permettent de réaliser ce qu'ils appellent « des projets » qui peuvent aller jusqu'à des réalisations concrètes : poster, menu, carte d'anniversaire, recettes. Pour d'autres (*In Aktion et Kreativ*), c'est par le biais de scénarios d'apprentissage actionnel que s'accomplissent ces différentes tâches et tâches intermédiaires.

### **Tâche authentique/tâche pédagogique**

Le CECRL se centre sur « des tâches communicatives auxquelles on peut se trouver confronté dans les situations de la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 46). Il distingue les tâches authentiques qui s'effectuent dans « la vie réelle » et sont « l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » des tâches pédagogiques qui sont fondées sur le caractère immédiat de la situation de classe (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121-122). Ces dernières impliquent tout de même que les apprenants « s'y engagent dans un faire-semblant accepté volontairement ». Elles doivent rester des tâches communicatives. Le *cadre* ne valorise pas plus l'authenticité que la simulation pour accomplir ces tâches. C'est à l'enseignant de faire un choix en l'explicitant. En revanche, pour la plupart des didacticiens, les tâches doivent présenter un enjeu social authentique. Puren (2009, p. 126) explique que la classe étant une mini-société « l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle. » Une tâche est « [...] un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière [...] : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette, ... Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux. » (Médioni, 2008, p. 8). La tâche est ainsi « orientée vers un but, impose stratégie et planification, a une pertinence et un sens, implique de ce fait l'apprenant, offre toute mise en œuvre des ressources disponibles, définit clairement un résultat communicatif identifiable, est réaliste et faisable afin de dépasser la simple simulation » (Springer, 2009, p. 30 ; cf. aussi Ellis, 2003). Nissen (2003), dans une analyse de 36 articles portant sur la perspective actionnelle, rejoint Springer et parle de « tâche réaliste » ou de « tâche plausible ». Les « tâches sont "réalistes" dans la mesure où elles sont ancrées dans le (futur) contexte réel ou habituel de ces apprenants. » Cependant, pour certains il faut aller encore plus loin en passant par des tâches ancrées dans la vie réelle ce que semblent permettre les TICE (Mangenot et Penilla, 2009 ; Ollivier, 2009). Les documents authentiques sont ainsi privilégiés (Puren, 2002, p. 59 ; Nissen, 2003, p. 23 ; Perrichon, 2008, p. 136). Cependant, Chini (2008) attire l'attention sur la difficulté que représente la mise en place de tâches actionnelles réelles en contexte scolaire. Pour cette auteure l'authenticité est toutefois possible à travers des activités métalinguistiques et métacognitives en classe qui constituent « un espace de communication véritablement authentique dans la classe,

fondée sur des valeurs partagées, un niveau pour lequel la simulation des pratiques de référence est un moyen et un objet plus qu'une fin, mais où l'élève peut s'impliquer en tant que sujet social et cognitif véritable. » Puren (2004, p. 9) distingue la tâche qui s'accomplit en classe et présente une finalité didactique de l'action qui s'accomplit dans la société et présente une finalité sociale. Dans la même lignée, Bourguignon (2006, p. 65) oppose tâche d'apprentissage et action, qu'elle appelle aussi « tâche sociale ». Pour les auteurs des manuels, il s'agit avant tout de mettre les élèves face à des situations de communication authentiques par la mise en place d'une variété de situations aussi proches que possibles de celles de la vie réelle. Les tâches consistent donc le plus souvent à impliquer l'élève dans une communication aussi proche que possible de la réalité mais restent simulées. Plusieurs manuels insistent sur l'intérêt de tâches réellement authentiques comme une situation d'échange linguistique ou de situation liée à la vie de la classe. Par exemple, les informations non repérées d'une activité feront l'objet d'une demande d'aide et permettront d'établir dans la classe des relations de communication authentiques ou encore lorsqu'un élève revient après une absence et que son intégration dans un déroulement d'activité ou de cours nécessite des explications. Dans la rubrique *Jetzt bis du dran!* Du manuel *In Aktion!*, deux mini-scénarios permettent de vérifier, dans des situations de communication authentique, que le lexique et les moyens langagiers sont bien acquis (*In Aktion!* Palier 1, 2<sup>ème</sup> année, p. 16-17).

Les auteurs du manuel *New Spring* sont les seuls à faire la distinction entre les tâches pédagogiques qui portent sur l'objet d'étude et peut avoir sa place dans le processus d'apprentissage et les tâches actionnelles qui présentent une contextualisation et sont associées à des besoins sociaux. Ils précisent : « [n]ous pensons qu'il faut lutter contre une interprétation unique, ou trop réductrice de la tâche et de ce que l'on entend par pédagogie actionnelle. Les nouveaux programmes insistent d'ailleurs sur cette ouverture d'esprit, et sur le fait que deux types de tâches puissent coexister » (*New Spring*, 5<sup>ème</sup>, livre de l'enseignant, p. 11).

### **Des tâches langagières et extra-langagières**

Le CECRL insiste particulièrement sur la communication langagière. Cependant, il n'exclut pas les tâches extra-langagières (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Pour les didacticiens, la perspective actionnelle prend à la fois en compte ces deux types d'actions : verbales et non verbales. Médioni (2008) parle d'*activité contextualisée* qui consiste à prendre une situation de la vie dont l'objectif est extralinguistique. Richer (2009, p. 27) précise que les interactions lient le langage et l'action. Bourguignon (2006, p. 64) explique qu'il s'agit de « préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues. Ainsi, les stratégies cognitives développées ne devront pas être uniquement au service de l'apprentissage de la langue sur un axe vertical (consistant à aborder des textes structurés de manière toujours plus complexe) mais aussi au service de l'action sur un axe horizontal, c'est à dire pour lui permettre d'aborder des situations de plus en plus complexes (contexte plus ou moins familier, interlocuteurs plus ou moins stéréotypés, objectif de l'action plus ou moins ciblé...) » Dans les manuels, ce sont surtout les tâches langagières qui sont privilégiées même si parfois ces tâches permettent des réalisations concrètes : poster, menu, carte d'anniversaire, recettes (*Join the team, Juntos, Spontan*).

### **Des tâches-problèmes**

Pour les didacticiens, la tâche doit si possible présenter une résolution de problème afin de donner du sens aux activités. Auger et Vincent (2009, p. 103) souligne que le problème constituerait la « représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante [...] » Cette résolution de problème peut être mise en lien avec la notion d'intentionnalité qu'avancent certains didacticiens. Pour Cartroux (2006, p. 3), il faut que les motifs et les buts des activités scolaires soient clairement identifiées et pour Bourguignon (2010, p. 17) que « l'action [soit] conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action. » Au final, il s'agit pour les élèves, à partir de la résolution de problèmes, de mobiliser des savoirs et des savoir-faire afin d'en acquérir des nouveaux. Les didacticiens indiquent que la tâche proposée doit permettre aux élèves non seulement de réfléchir sur la langue, de conceptualiser (entre autres, Chini, 2008, p. 15 ; Médioni, 2008, p. 14-15), mais également de réfléchir sur la manière d'effectuer une tâche afin de comprendre leurs processus d'apprentissage (Cartroux, 2006, p. 4 ; Griggs, 2009, p. 84 ; Chini, 2008, p. 14-15). Il s'agit donc pour les élèves d'avoir un retour réflexif à la fois sur la langue et les processus utilisés pour résoudre la situation-problème.

L'idée de tâche associée à « un problème à résoudre » apparaît également dans la définition du CECRL mais elle se trouve accompagnée d'autres possibilités : « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier [...]. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 119). Il semble que la *résolution de problèmes* ne recouvre pas le même sens pour le *Cadre* et pour les auteurs du corpus. Si, dans le CECRL, elle implique des activités assez restreintes, pour les didacticiens, cette notion recouvre une définition plus large comme le montre les exemples donnés par Puren (2002a, p. 7) : réalisation d'une enquête, préparation d'un exposé à présenter aux autres élèves de la classe, préparation d'un séjour à l'étranger. Sans doute que nous sommes face à deux types de catégorisations différentes. Cependant, le CECRL présente les tâches de réflexion sur la langue comme une possibilité parmi d'autres comme l'exposition à la langue sans l'étudier ou encore la répétition d'exercices systématiques. Il s'agit pour les utilisateurs du *Cadre* d'indiquer « sur quelles hypothèses le travail relatif à l'apprentissage de la langue se fonde, et leurs conséquences méthodologiques. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 108).

Pour les auteurs de manuels, seul *New Spring* met en avant la notion de tâche-problème telle qu'elle est évoquée par les didacticiens dans la littérature spécialisée : « Les tâches sont toutes problématisées, avec un déficit d'information, afin de soutenir la motivation et l'intérêt. C'est à travers ces tâches que les élèves acquièrent les compétences linguistiques et s'entraînent aux cinq activités langagières, non seulement pour communiquer, mais aussi pour mener à bien l'« action » – la mission – à entreprendre » (*New Spring*, 3<sup>ème</sup>, fichier d'utilisation, p. 8). Pour les autres manuels, la tâche n'est pas

explicitement associée à une résolution de problème et prend une acception plus large à l'instar du CECRL.

### **Des tâches interactives**

Même si pour le *Cadre* « le processus d'apprentissage d'une langue est continu et individuel. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 20), la coopération et ses stratégies constitue un point important de l'apprentissage car « apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Pour les didacticiens aussi la tâche doit s'effectuer individuellement et collectivement. Pour Médioni (2010, p. 15) si c'est « un sujet qui apprend et lui seul, paradoxalement, il ne peut apprendre qu'avec d'autres, dans une coopération qui allie entraide et conflit sociocognitif ». Cette auteure, avec d'autres (Catroux 2006, p. 7-8 ; Champion, 2009, p. 149 ; Nissen 2003, p. 55-75 et 305), s'appuie sur les travaux de Vygotski et Bruner, qui indiquent qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné d'un expert que seul. L'enseignant peut aider l'élève en lui présentant différentes solutions sans faire à sa place. Ce que l'élève effectue avec un autre dans un premier temps, il sera capable de le faire seul dans un deuxième temps. Ainsi le développement de l'élève irait du social à l'individuel. Les interactions sociales que ce soit entre pairs ou entre apprenant/enseignant permettent de construire des compétences cognitives individuelles. Quant au conflit cognitif, il permet une coopération active « ce qui signifie que chacun des partenaires doit accepter de prendre en compte la réponse ou le point de vue de l'autre et de rechercher, sans esquiver le conflit cognitif (et également sans le résoudre au niveau relationnel), la construction d'une réponse commune. La simple soumission ou l'imposition d'un des points de vue signifierait une résolution du conflit au niveau relationnel et non au niveau cognitif, qui n'ont pas la même incidence sur le développement mental » (Nissen, 2003, p. 64-65). Puren (2002b, 2004, 2006 entre autres), quant à lui, introduit l'idée de *co-action* plutôt que d'*interaction*. Il s'agit de passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. Bourguignon (2006, 2009 entre autres) préfère parler de *communic-action*.

Les auteurs des manuels proposent beaucoup d'activités en interaction. Plusieurs configurations sont employées : les binômes, les groupes de 4, les grands groupes (classe divisée en deux, parfois en groupe fort et en groupe faible), la classe entière, apprenant/enseignant. Les élèves interagissent pour mener à bien des tâches, des missions, des projets mais aussi pour aider les camarades en difficulté ou pour corriger. L'apprentissage coopératif s'avère un moyen privilégié par les auteurs pour l'acquisition de la compétence de communication.

### **Des tâches réflexives**

Si le CECRL n'encourage pas plus la réflexion sur la langue qu'un autre mode d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001, p. 107-108), il n'en va pas de même pour les didacticiens et les auteurs de manuel pour qui les tâches doivent s'inscrire dans une logique de conceptualisation et de réflexion sur la langue (Chini, 2008 : 15 ; Goutéraux, 2008, p. 19-21 ; Hamez et Lepez, 2010, p. 55 ; Médioni, 2008, p. 14-15). Cependant, même si les auteurs de manuel conseillent effectivement aux enseignants de favoriser

une démarche inductive et explicite, dans les livres des élèves et dans les cahiers d'activité une approche explicite et déductive la côtoie parfois. En effet, les règles, les explications du fonctionnement de la langue sont souvent données en amont des exercices de systématisation et de production.

Exemple de démarche explicite et déductive (*Enjoy*, 4<sup>ème</sup>, livre de l'élève, p. 29) :

Avec des indéterminables, on utilise *some* pour une quantité indéterminée ou des expressions pour quantifier précisément :

- Some milk
- A bowl of rice
- A slice of bread

**Récris les phrases suivantes en remplaçant *some* par une expression précise de quantité.**

- a) I'd like some hot chocolate.
- b) How about some apple juice?
- c) Would you like some cake?
- d) Have some bacon!
- e) Do you want some cereal?

Exemple de démarche explicite et inductive (*Enjoy*, 4<sup>ème</sup>, workbook, p. 20) :

On peut utiliser deux formes verbales pour dire ce que l'on veut choisir :

- *I'll have*, ou sans contraction *I will have*...
- *I'd like*, ou sans contraction *I would like*...

I'll have some orange juice. What will you have?

I'd like some muffins. Would you like some strawberries?

Dans ces phrases, souligne les sujets en bleu et *will / 'll* ou *would / 'd* en rouge.

Que se passe-t-il dans la question ?..... *Will* et *would* sont donc des ..... Encadre les verbes. Ce sont des .....

Ainsi, même si les tâches réflexives sont prônées par certains, elles semblent difficiles à mettre en œuvre dans l'absolu.

### **Des tâches et des stratégies métacognitives**

La métacognition renvoie à la capacité qu'à l'élève à réfléchir sur la résolution d'un problème ou la manière d'effectuer une tâche. Catroux (2006, p. 4) souligne, en citant Narcy-Combes et Walski (2004, p. 35) que « [l]a tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés. » On ne s'attache donc pas uniquement au résultat final mais aussi au processus de résolution de la tâche. Pour Griggs (2009, p. 84) l'approche actionnelle doit « s'appuyer [...] sur une théorie cognitive permettant de cerner les mécanismes psycholinguistiques de la compréhension, de la production et de l'apprentissage de ces processus. » L'articulation entre la pratique signifiante de la langue et les activités métalinguistiques et métacognitives va permettre de structurer l'apprentissage. « [...] C'est la démarche qui permet à l'élève de s'instaurer progressivement comme analyseur puis évaluateur, non seulement du fonctionnement de la langue et de la culture qui la sous-tend, mais aussi de sa propre pratique dans cette langue, celle qui lui permet de prendre conscience qu'en classe, l'objectif ne réside pas seulement dans le résultat de l'activité mais dans le processus lui-même, ce qui loin de "chosifier" la langue lui donne toute sa valeur » (Chini, 2008, p. 14-15). Il s'agit donc



pour les apprenants d'avoir un retour réflexif sur les processus utilisés à travers un dialogue didactique avec l'enseignant (questionnement par l'enseignant sur l'activité et sa mise en œuvre). Les stratégies métacognitives prennent ainsi une place importante dans la perspective actionnelle.

Le CECRL incite également au développement des stratégies métacognitives dans la réalisation des tâches afin que les apprenants aient une meilleure connaissance de leur propre processus d'apprentissage en vue d'une plus grande autonomie (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109, 119).

Quant aux auteurs de manuel, ils mettent en évidence le rôle de la mobilisation des stratégies dans la construction de l'apprentissage. La plupart reprennent le CECRL pour les définir : « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48). L'autonomie semble au centre des préoccupations des auteurs et les stratégies métacognitives dominent dans le corpus à travers une incitation à l'autoévaluation omniprésente.

Exemple de stratégies métacognitives (*New Spring*, 6<sup>ème</sup>, livre de l'enseignant, p. 7) :

Est-ce que je peux... ?

Vocabulaire

... dire et écrire cinq mots pour :

- désigner les parties de mon visage.
- décrire les cheveux...
- nommer des objets que l'on peut collectionner.
- nommer des animaux familiers. [...]

### **Vers une approche socioconstructiviste de la tâche**

Alors que le CECRL ne promeut aucune théorie sous-jacente (Conseil de l'Europe, 2001, p. 14), ce travail met en évidence la prise en compte par les didacticiens de concepts socioconstructivistes pour définir la tâche dans la perspective actionnelle. Deux principes sont particulièrement convoqués par les auteurs : la cognition et la coopération. Le premier principe place l'élève comme acteur de son apprentissage. Les activités métacognitives, métalinguistiques et de réflexion sur la langue sont valorisées. Les élèves se centrent ainsi à la fois sur le résultat final mais aussi sur le processus de résolution des problèmes.

Le second principe, omniprésent dans le corpus, implique les autres (élèves et/ou enseignant) dans le processus d'apprentissage de l'élève. Trois concepts sont signalés par les auteurs du corpus : la zone proximale de développement de Vygotski (Catroux, 2006, p. 7-8 ; Champion, 2009, p. 149 ; Médioni, 2010, p. 11-12 ; Nissen, 2003, p. 55-75), l'étayage de Bruner (Hamez et Lepez, 2009, p. 55 ; Médioni, 2010, p. 12 ; Nissen, 2003, p. 57-75) et le conflit sociocognitif de Perret-Clermont, Doise et Mugny (Nissen, 2003, p. 64-96 ; Catroux, 2006, p. 3). La zone proximale de développement correspond à l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en coopération avec un enseignant et celle atteinte par l'élève seul. Le processus d'étayage, quant à lui, consiste à aider

l'élève lorsqu'il n'arrive pas à faire seul une activité. Cette aide peut venir de l'enseignant mais également des autres élèves. Enfin, le conflit sociocognitif consiste à faire émerger une situation-problème, entre les élèves ou/et entre les élèves et l'enseignant, qu'ils seront ensuite amenés à résoudre ensemble. Ce sont les divergences entre les uns et les autres qui permettront une décentration de chacun afin d'envisager le problème sous un autre angle.

Ces concepts ne sont pas nouveaux dans l'histoire de l'enseignement des langues. Ils étaient déjà mis en œuvre dans la pédagogie du projet et sont réactivés dans la perspective actionnelle. D'ailleurs la plupart des auteurs du corpus voient dans le projet une mise en œuvre possible des tâches alors qu'il ne s'agit que d'un des moyens de cette mise en œuvre dans le CECRL au même titre que les simulations globales, les jeux de rôle ou encore les exposés oraux (Conseil de l'Europe, 2001, p. 107, 119). Cependant, on peut se demander s'il ne s'agit pas là d'un problème de définition car pour les auteurs du corpus la notion de projet recouvre une acception plus large que celle du *Cadre* comme l'indique l'explication de Puren (2004, p. 19) : « un projet peut ainsi être entièrement réalisé en classe pour la classe, comme dans la préparation par un groupe restreint d'un dossier de civilisation présenté ensuite en grand groupe ; être entièrement simulé, comme dans les simulations globales professionnelles réalisées en classe; être entièrement réalisé en classe mais à destination de la société extérieure, comme dans la préparation en classe d'une exposition présentée ensuite dans le hall de la mairie de la ville ; ou encore combiner différemment ces trois types. »

Ce récapitulatif montre que les chercheurs reprennent les idées d'approche actionnelle et de tâche telles qu'elles sont données dans le CECRL mais qu'ils les interprètent différemment. Ils infléchissent la perspective actionnelle et l'orientent vers les approches socioconstructivistes. L'éclectisme que propose le CECRL dans les théories et méthodologies à mettre en œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se trouve ainsi réduite dans la littérature didactique.

De plus, si on reprend les définitions générales, données plus haut, du mot « tâche », on se rend compte que les didacticiens, mais aussi le CECRL, en décrivant ce concept le redéfinissent afin qu'il s'adapte à un environnement particulier, celui de la perspective actionnelle. En effet, dans l'absolu, la tâche n'est ni interactive ni cognitive. De même qu'une tâche ne présente pas obligatoirement une résolution de problème passant par une réflexion. Nous rejoignons Puren (2004, p. 15) lorsqu'il indique que « [l]'orientation' d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite » et qu'il serait plus juste de parler ici de tâche 'orientée action'.

## 5. Conclusion

Dans un article, Puren (2011, p. 12) écrivait que

[n]ous avons la chance historique de nous trouver à un moment où une nouvelle orientation méthodologique n'est encore définie que par sa seule finalité : la formation d'un acteur social en langues-cultures. Les enseignants ont par conséquent la possibilité de s'approprier l'élaboration de ses modes, forcément pluriels, de mise en œuvre concrète. Ils en ont aussi la capacité, s'ils s'organisent : les mises au point de la perspective actionnelle sont d'abord et avant tout l'affaire collective des enseignants eux-mêmes.

Pourtant, cette métasynthèse sur la définition et les caractéristiques du mot « tâche » montre des nouveaux points d'ancrage pour l'enseignement des langues en France. Cet ancrage est résolument de type socioconstructiviste : résolution de problème, réflexion sur la langue, incitation à la métacognition, coopération avec l'enseignant et les pairs. Et même si le CECRL offre plus de possibilités au regard du travail à accomplir par les enseignants, notamment au niveau du type de tâches possibles (authentiques ou non) et du mode d'apprentissage (explicite, implicite, déductif, inductif), il ne semble pas aussi neutre qu'il le dit puisqu'il incite à développer les stratégies métacognitives et l'interaction, deux concepts présents dans le socioconstructivisme. Ces infléchissements conduisent à donner une certaine orientation à la tâche qui devient sociale et réflexive. On peut donc se demander quelle part d'influence ont le CECRL, les didacticiens et les auteurs de manuels sur les pratiques enseignantes.

### **Bibliographie**

AUGER, Nathalie et VINCENT, Louis. CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelles tâches possibles ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*. 2009, n°45, p. 102-110.

BENTO, Margaret. Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & Didactique*. 2013, vol. 6, n° 3, p. 95-107.

BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l'"approche communic'actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*. 2006, n°1, p. 58-73.

BOURGUIGNON, Claire. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> (consulté le 5 avril 2017).

BOURGUIGNON, Claire. « L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : pour une pédagogie de l'action ». *Les cahiers du GERES*. 2008, n°1. En ligne : <http://geres.jimdo.com/les-cahiers-du-geres/num%C3%A9ro-1/bourguignon-claire-l-enseignement-des-langues-%C3%A0-l-heure-de-la-mondialisation-pour-une-p%C3%A9dagogie-de-l-action/> (consulté le 21 septembre 2013).

BOURGUIGNON, Claire. L'apprentissage des langues par l'action ». In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues, 2009, p. 49-78.

BOURGUIGNON, Claire. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave, 2010.

CATROUX, Michèle. Perspective co-actionnelle et tice : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? *Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 le 2-3 février 2006*. En ligne : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf> (consulté le 21 janvier 2013)

CHINI, Danielle. Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. In Danielle Chini et Pascale Goutéraux (dir.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys, 2008, p. 5-18.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre commun Européen de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.

GRIGGS, Peter. À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. In

*L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues, 2009, p. 79-100.

HAMEZ, Marie-Pascale et LEPEZ, Brigitte. Travailler en projet dans la bande dessinée dans une approche actionnelle. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 2009, n°45, p. 54-61.

MÉDIONI, Maria-Alice. L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. *APVL-LanguesModernes.org*, 2008. En ligne : <http://www.apvl-languesmodernes.org/spip.php?article2168> (consulté le 5 avril 2017).

MÉDIONI, Maria-Alice. *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*, Thèse de doctorat, Vincennes : Paris 8, 2009.

MÉDIONI, Maria-Alice. Des questions préalables ou « ce que vous avez toujours voulu savoir sur les langues sans jamais oser le demander. In *25 pratiques pour enseigner les langues*, Lyon : Chroniques sociales, 2010, p. 15-24.

NISSEN Elke. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg 1, 2003.

NOBLIT, George W. & HARE, Dwight R. *Metaethnography: synthesizing qualitative studies*, London : Sage University Paper, 1988.

PERRICHON, Emilie. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat, Saint-Etienne : Université Jean Monnet, 2008.

PERRICHON, Emilie. Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective, *Synergies des Pays Riverains de la Baltique*, n°6, 2009, p. 91-111.

PUREN, Christian. Innovation et cohérence didactique en langue, *New Stand points*, 2002a, n° 12, p. 3-7.

PUREN, Christian. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Les langues modernes*, 2002b, n°3, p. 55-71.

PUREN, Christian. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Les Cahiers de l'APLIUT*, 2004, vol. XXIII, n° 1, p. 10-26.

PUREN, Christian. Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Conférence au Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica)*, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, *Insegnare e apprendere la lingua in un mondo che cambia*, p. 25-35.

PUREN, Christian. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues, 2009, p. 119-137.

PUREN, Christian. Mise au point de/sur la perspective actionnelle, 2011. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/> (consulté le 6 avril 2017).

RICHER, Jean-Jacques. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? ». In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues, 2009, p. 13-48.

RICHER, Jean-Jacques. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? *Synergies Chine*, 2005, n°5, p. 63-71.

SANDELOWSKI, Margarete & BARROSO, Julie. *Handbook for synthesizing qualitative research*, New York : Springer Publishing, 2006.

SPRINGER, Claude. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 2009, n°45, p.25-34.

### **Bibliographie des manuels**

Julié Kathleen, Jean-Rémi Lapaire, Françoise Lemarchand. *New spring*, 6<sup>ème</sup>, Paris : Hachette, 2006.

Julié Kathleen, Jean-Rémi Lapaire, Françoise Lemarchand. *New spring*, 5<sup>ème</sup>, Paris : Hachette, 2007.

Julié Kathleen, Jean-Rémi Lapaire, Françoise Lemarchand. *New spring*, 4<sup>ème</sup>, Paris : Hachette, 2008.

Julié Kathleen, Jean-Rémi Lapaire, Françoise Lemarchand. *New spring*, 3<sup>ème</sup>, Paris : Hachette, 2009.

Martin-Cocher O. , M. Meyer, S. Plays, E. Vialleton. *Enjoy*, 6<sup>ème</sup>, Paris : Didier, 2011.

Alfaïa N., A. Grzesiak-Lycett, C. Marcangeli, O. Martin-Cocher, M. Meyer, S. Plays, E. Vialleton. *Enjoy*, 5<sup>ème</sup>, Paris : Didier, 2007.

Alfaïa N., A. Fahem, L. Lutton, C. Marcangeli, O. Martin-Cocher, S. Plays, E. Vialleton N. Alfaïa, A. Fahem, L. Lutton, C. Marcangeli, O. Martin-Cocher, S. Plays, E. Vialleton. *Enjoy*, 4<sup>ème</sup>, Paris : Didier, 2008.

Cornet S., L. Lutton, C. Marcangeli, O. Martin-Cocher, S. Plays, E. Vialleton. *Enjoy*, 3<sup>ème</sup>, Paris : Didier, 2009.

Dowling C., S. Kustyan, S. Sandra. *Join the team*. 6<sup>ème</sup>, Paris : Nathan, 2010.

Dowling C., S. Kustyan, S. Sandra, N. Hached. *Join the team*, 5<sup>ème</sup>, Paris : Nathan, 2011.

Dowling C., S. Kustyan, C. Plouvier, S. Sandra, E. Tian-Sio-Po. *Join the team*, 4<sup>ème</sup>, Paris : Nathan, 2008.

Clavel C., C. Dowling, L. Gerbeaux, S. Kustyan, S. Sandra. *Join the team*, 3<sup>ème</sup>, Paris : Nathan, 2009.

Chauvigne Diaz Anne (dir.). *Apúntate*, 1<sup>ère</sup> année, Paris : Bordas, 2011.

Chauvigne Diaz Anne (dir.). *Apúntate*, 2<sup>ème</sup> année, Paris : Bordas, 2007.

Faurieux V., S. Berillon, R. Louison, M. Susperregui. *Juntos*, 1<sup>ère</sup> année, Paris : Nathan, 2008.

Courouge H., S. Miermon, J. Barbosa, M. Bugallo Martin, R. Louison. *Juntos*, 2<sup>ème</sup> année, Paris : Nathan, 2009.

Froger Michelle, Isabel Hidalgo, Odile Montaufray. *A mi me encanta*, 1<sup>ère</sup> année, Paris : Hachette, 2006.

Deprez David, Michelle Froger, Isabel Hidalgo, Odile Montaufray. *A mi me encanta*, 2<sup>ème</sup> année, Paris : Hachette, 2007.

Carle B., N. Faure-Paschal, W. Halberstadt, M. Hooock-Douilly, A. Wegener. *Spontan*, 1<sup>ère</sup> année, Paris : Didier, 2008.

Carle B., N. Faure-Paschal, W. Halberstadt, M. Hooock-Douilly. *Spontan*, 2<sup>ème</sup> année, Paris : Didier, 2009.

Athias Jacques, Danielle Janitza, Frédérique Laude, Stephan Schütze. *In Aktion !*, 1<sup>er</sup> palier, 1<sup>ère</sup> année, Paris : Hachette, 2007.

Athias Jacques, Fabienne Fedou, Katrin Goldmann, Ulrike Jacqueroud, Stephan Schütze. *In Aktion !*, 1<sup>er</sup> palier, 2<sup>ème</sup> année, Paris : Hachette, 2008.

Athias Jacques, Fabienne Fedou, Katrin Goldmann, Ulrike Jacqueroud, Stephan Schütze. *Kreativ*, 2<sup>ème</sup> palier, 1<sup>ère</sup> année, Paris : Hachette, 2009.

Athias Jacques, Fabienne Fedou, Katrin Goldmann, Ulrike Jacqueroud. *Kreativ*, 2<sup>ème</sup> palier, 2<sup>ème</sup> année, Paris : Hachette, 2010.

Lozachmeur F., N. Haldenwang, P. Suissa, C. Pavan. *Gute Farht !* 1<sup>ère</sup> année, Paris, Nathan, 2009.

Lozachmeur F., N. Haldenwang, P. Suissa, C. Pavan, C. Creux. 2010. *Gute Farht !* 2<sup>ème</sup> année, Paris, Nathan, 2010.