

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

L'approche par tâches :
Une application pour l'enseignement des langues étrangères.
Dr. Lakhdar KHARCHI Université de M'Sila-Algérie

Résumé.

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

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

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

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

INTRODUCTION

L'apprentissage est perçu comme une activité située socialement et ancrée dans la réalité. La priorité est donc donnée au pragmatisme et au sens. Il s'agit alors d'un apprentissage signifiant pour les individus dans la mesure où il porte sur des tâches proches de leurs besoins, et qui présentent un intérêt certain.

I. APPROCHE PAR TACHES

Ellis (2003 : 3-10) définit la tâche comme un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non-scolaire » ou « *real-world activities* » et de « *real world processes of language use* ». Cet ensemble ne dépendra pas initialement d'hypothèses sur les savoirs, mais s'appuiera sur des « *corpus* » de situations de communication « *authentiques* ». L'approche par tâches s'appuie totalement sur des tâches faisant sens et suit un programme procédural: des ensembles de tâches fondées sur des situations réalistes socialement (Nunan, 1989). L'approche par tâches est passée d'une focalisation sur la négociation du sens à une réflexion sur un certain nombre de points liés à l'enseignement centré sur la forme (Randall, 2007). Les tâches sont donc vues comme une solution face à l'impossibilité de déterminer un objet d'apprentissage linguistique.

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

Skehan (1998) explique qu'une tâche communicative comporte les caractéristiques suivantes : le sens prime sur la forme ; il y a un problème de communication à résoudre ; il existe un rapport avec des activités du monde réel ; l'achèvement de la tâche est prioritaire ; la tâche s'évalue en termes du résultat. La mise en œuvre d'une tâche communicative entraîne en général, d'une part, la répartition des apprenants en binômes ou en petits groupes et, d'autre part, la création d'un écart d'informations entre différents locuteurs, les apprenants ayant pour but de diminuer cet écart par une activité communicative en L2.

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

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

« la tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés » (Narcy-Combes et Walski, 2004 ; 35).

En effet, une tâche efficace déclenche le processus d'apprentissage qui conduit l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs. Elle est le moyen d'interagir avec l'environnement langagier en fournissant « *un cadre à l'activité d'apprentissage* » (Guichon, 2007).

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

2. TYPES DE TACHES

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

La tâche déclenche dans la mémoire à court terme une représentation des buts à atteindre, des critères de réussite, en même temps qu'elle conduit à s'interroger sur la planification qu'elle impose (gestion du temps, ordre de successions des actions...) Simultanément sont activées en mémoire à long terme des connaissances déclaratives et procédurales. L'intrication des connaissances déclaratives et

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

procédurales activées entraîne une rétro-action au niveau des représentations et de la planification. L'ensemble permettra finalement de résoudre le problème (Develay, 1992 :116).

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

- Les macro-tâches, qui correspondent à une hypothèse interactionniste, sont des tâches réalistes qui simulent la réalité socioculturelle ou professionnelle, (Guichon, 2006). Elles auront besoin d'être complétées par d'autres tâches, plus ciblées, qui seront d'autant mieux accueillies par l'apprenant qu'il aura pris conscience par lui-même de ses besoins.

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

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

3. TACHES ET TIC

Les TIC permettent à l'apprenant de L2 de travailler à son rythme et surtout rendent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère autonome. En effet, comme le précise Guichon,

« les TICE allaient accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif » (2007 : 11).

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

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

La communication médiée par ordinateur (CMO) favorise les tâches socio-collaboratives (Lamy & Hampel, 2007) et

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

ouvre des possibilités de débats, de résolution de controverses ou de construction de consensus (Narcy-Combes, 2009), en offrant des moyens didactiques efficaces pour un apprentissage médiatisé d'une L2, qui nécessite, à la fois, des macro-tâches et des micro-tâches et permet, donc, de créer d'authentiques communautés d'apprentissage, même dans des dispositifs hybrides, des échanges de ce type sensibilisent les apprenants sur les liens entre sens et formes (Bertin & Narcy-Combes, 2007). Une tâche doit donner un résultat mesuré en termes de produit, processus et rentabilité (Narcy-Combes, 2009). Par contre, il faut signaler que les tâches fondées sur la CMO ne seront possibles que dans un dispositif approprié qui impose de nombreux critères qui sera, à son tour, d'après le même auteur (2009) lié à plusieurs paramètres comme la rentabilité et la faisabilité, selon le contexte.

CONCLUSION:

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

Références bibliographiques :

1. Arthaud, P. (2007). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : quelles compétences pour l'enseignant ?* Thèse de doctorat. Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
2. Meirieu, P. & Develay, M. (1992) *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
3. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
4. Guichon, N. (2007). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
5. Lamy, M-N., & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave.
6. Narcy-Combes, Jean-Paul et Walski, J. (2004). *Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions* », In : *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, n°1, février 2004.
7. Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
8. Narcy-Combes, J-P., & Narcy-Combes, M-F. (2007). *La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français*. In : *Le français dans le monde – Recherches et application*.