



Evolutions de la notion de tâche : du *Task-Based Language Learning & Teaching* au *Cadre européen commun de référence pour les langues* et au-delà

Jean-Jacques RICHER

E.A. 4661 ELLIADD

Université de Franche-Comté

Résumé

Suite à la publication du *Cadre européen de référence pour les langues* (2001), la tâche est omniprésente dans la didactique contemporaine des langues étrangères. Mais les origines de cette notion méthodologique sont peu connues ou seulement de seconde main, voire ignorées. Aussi cet article se donne-t-il pour objectifs de rappeler, de manière critique, les origines de la tâche, c'est-à-dire les amples développements que lui a donnés le *Task-Based Language Learning & Teaching (TBLLT)*, une variante anglo-saxonne de l'Approche communicative et de démontrer que la reprise de cette notion dans le *Cadre* se signale par un double retrait théorique : par rapport au *TBLLT* ; par rapport aux fondements méthodologiques du *Cadre*. Cet article propose ensuite d'esquisser des pistes de réflexion pour un approfondissement de la Perspective actionnelle, la méthodologie esquissée par le *Cadre*, qui passerait par l'établissement d'une équivalence tâche = genres de discours, cette dernière notion étant prise dans un sens élargi (genres composites ; genres combinant langage et action physique ; « chaîne des genres »).

Notions clé

Tâche – *Task-Based Language Learning & Teaching (Apprentissage/ enseignement/ des langues axés sur la tâche)* – Événement de communication – Pragmatique étendue – Genres de discours – Genres composites.

1- Introduction

La notion de tâche, promue au rang de notion-clé du paradigme actionnel¹ esquissé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 ; désormais *CECRL* ou *Le Cadre*), n'est toutefois pas une notion nouvelle en didactique des langues. En effet, les tout premiers didacticiens du Communicatif² ont eu recours à elle pour l'opposer aux exercices structuraux, peu porteurs de sens et décontextualisés, mobilisés à l'excès par les Méthodologies Audiovisuelles. Puis, au début des années quatre-vingt, après une période de présence discrète, la tâche trouve sa pleine consistance notionnelle avec l'apparition d'une variante anglo-saxonne de l'Approche communicative, dénommée tantôt *Task-Based Teaching* (D. & J. Willis, 2007), tantôt *Task-Based Learning* (Willis, J., 1996 ; Ellis, R., 2009), ou *Task-Based Language Learning and Teaching* (Ellis, R., 2003), qui s'est appuyée sur la notion de tâche pour avancer une version forte de l'approche communicative. (Nous retiendrons dans cet article la dernière formulation : *Task-Based Language Learning and Teaching [Apprentissage/ enseignement des langues basé sur la tâche]*, siglée *TBLLT*, car elle présente l'avantage de positionner la tâche comme outil méthodologique au service non d'un seul, mais des deux pôles de l'acquisition d'une langue que sont l'enseignement et l'apprentissage).

Aussi, cet article s'attachera-t-il à retracer, dans un premier temps, les origines de la notion de tâche et les traits définitoires que lui attribue le *TBLLT*, sans omettre de rappeler ses insuffisances théoriques. Dans un deuxième temps, il détaillera les caractéristiques qu'elle revêt lors de sa réapparition dans le *CECRL* et les divergences de mise en œuvre méthodologique auxquelles elle donne lieu. Et, dans un troisième temps, à partir de la notion de genres de discours, il proposera de nouveaux développements de la notion de tâche en cohérence avec les options méthodologiques de la Perspective actionnelle et ce afin de renforcer sa consistance théorique.

2- Aux origines du *Task-Based Language Learning and Teaching*

2.1- L'Approche communicative ou la volonté d'inscrire en didactique des langues le retour du sujet, du sens et du social

Pour rappel, l'Approche communicative (désormais A.C.) s'est constituée en réponse à la volonté d'ériger l'apprenant comme clé de voûte de son paradigme conceptuel, de

¹ « Le concept de *tâche* est le socle sur lequel repose la philosophie du CECR. » Robert, J.P., Rosen, E., (2010 : 271).

² Tel Johnson : "fluency in communicative process can only develop within a 'task-oriented teaching' – one which provides 'actual meaning' by focusing on tasks to be mediated through language, and where success or failure is seen to be judged in terms of whether or not these tasks are performed. (1979 :200). (*"L'aisance dans le processus de communication peut seulement se développer au sein d'un "enseignement orienté par la tâche" – un enseignement qui produit un "sens réel" en se concentrant sur des tâches devant être réalisées par le langage, et où le succès ou l'échec se voit jugé en termes de réalisation ou non de ces tâches.*" [Traduction personnelle]).

mettre au premier plan une utilisation réelle de la langue, une langue chargée de sens³, inscrite socialement⁴, impliquante⁵. Afin d'atteindre ces objectifs, outre l'appel à de nouvelles théories linguistiques (pragmatique, sociolinguistique), et, dans une moindre mesure, psychologique (l'introduction progressive du constructivisme piagétien), l'A.C. a reconduit les méthodes actives⁶. Parmi celles-ci, se détachent les thèses de Dewey et l'importance qu'il accordait à l'expérience⁷, au « learning by doing », et leur prolongement par Rogers avec son apprentissage « « expérientiel », « important pour la personne et lourd de signification. » (1976 : 2).

Toutefois, force est de reconnaître que, dans les premiers temps de l'A.C., le choix de la centration sur l'apprenant s'est traduit essentiellement par l'élaboration d'une ingénierie, sommaire, de formation qui a privilégié les outils de technologie éducative que sont l'analyse des besoins corrélée à l'établissement des objectifs⁸ et la constitution d'inventaires langagiers⁹. Quant à l'apprenant, dans ses dimensions cognitives, psychologiques et culturelles, il s'est vu relégué au second plan. De plus, l'A.C. n'a pas entraîné de réflexion méthodologique à la hauteur de ses principes constitutifs, ce qui se traduit par des lacunes que recense Beacco :

³ Savignon, relatant vraisemblablement la première expérience d'enseignement communicatif, précise que : « Emphasis was placed on conveying meaning rather than on linguistic accuracy per se. » (1972 : 20). (« L'accent était mis sur la transmission du sens plutôt que sur l'exactitude linguistique en soi. » [Traduction personnelle]).

⁴ Un niveau-seuil met l'accent sur l'apprentissage d'une langue étrangère ancrée socialement : « on ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante. Dès lors, la sélection et l'ordonnance des éléments linguistiques ne résultent plus de critères internes tenant à l'objet langue, saisi hors des fonctions qu'il remplit et des usages auxquels il se prête. Elles découlent des emplois privés et sociaux du langage que l'on a retenus comme objectif d'apprentissage. » (1976 : 9).

⁵ Toujours Savignon : à propos de son expérience d'enseignement communicatif, la didacticienne met l'accent, pour favoriser l'acquisition d'une langue étrangère, sur la transmission d'un vouloir-dire personnel : « encoding his own thoughts into that language » (1972 : 12.) (« encodant ses propres pensées dans cette langue » [Traduction personnelle]).

⁶ Les méthodes actives, apparues à la fin du XIXe, considèrent qu'« Apprendre, c'est se confronter le plus possible à l'expérience directe, c'est faire des projets et chercher à les mener à bien, c'est donc développer la quête du savoir à partir de sa propre personne. » (Houssaye, J., 1987 : 42).

⁷ « L'éducation, si elle veut atteindre à ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un. » (Dewey, 1968 : 145).

⁸ Pour preuve, l'apport fondamental de Richterich dans : « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes » in *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973, où, dans un geste fondateur, Richterich couple la technologie des objectifs, présente depuis la fin des années 50, avec l'analyse des besoins : : « L'analyse des besoins doit aboutir à la définition des **objectifs qui, opérationnellement**, devront être traduits en actes langagiers et en actes d'apprentissage. » (1973 : 36, je souligne).

⁹ Trois inventaires langagiers balisent les débuts du Communicatif :

- Wilkins, D., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, ouvrage qui reprend et amplifie sa contribution, intitulée : « Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables », à *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973.

- EK, van, J.A., 1975, *The Threshold Level*, Strasbourg : Council of Europe.

- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., 1976, *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

« Par exemple, ne sont esquissés qu'en termes génériques des principes pour :

- le rôle (éventuel), la nature et la localisation des activités de systématisation formelle (dont la plupart des analyses fondatrices de l'approche communicative ne rejettent pas absolument la pertinence), ainsi que leurs relations avec les activités de systématisation communicative ;
- la gradation des activités communicatives ou, au moins, leur répartition linéaire ;
- la place et les formes de traitement de certains contenus, comme l'intonation et plus généralement la phonétique, les activités spécifiques concernant le lexique...
- la forme/ les formes de la séquence d'enseignement. » (2007 : 59)

Aussi, au début des années 80, apparaît (mais dans le seul domaine anglo-saxon) le *Task-Based Language Learning & Teaching*, qui, certes, reconduit globalement les principes généraux de l'A.C., mais qui va les recentrer sur l'apprenant, sur ses processus d'apprentissage, d'acquisition d'une langue étrangère, sur l'inscription de la langue dans le réel social et ce en faisant appel à une notion, la notion de tâche. Cette dernière se voit alors projetée au-devant de la scène méthodologique sous l'effet de trois justifications.

2.2- Première justification du *TBLT* et du recours à la tâche

Une nécessaire prise en compte des processus d'apprentissage et de constitution de l'interlangue de l'apprenant se fait jour avec le développement d'un courant psycholinguistique apparu à la fin des années 60, le *Second Language Acquisition Research* (siglé en *SLA*). Ce courant rejette la conception de l'appropriation d'une langue étrangère en tant qu'accumulation linéaire d'éléments discrets. Par opposition, il valorise une acquisition langagière perçue comme restructuration permanente des acquis qui prend la forme d'une interlangue¹⁰. Pour générer des productions langagières spontanées, non guidées, focalisées sur la transmission d'un sens, d'étendue importante, susceptibles de déclencher les mécanismes d'appropriation langagière, le *SLA* mobilise un outil pédagogique : la tâche. Cette dernière est définie de manière plus ou moins consensuelle (nous développerons ce point dans la section 3 de cet article), et elle permet ainsi aux chercheurs d'étudier « comment les apprenants structurent et restructurent leur interlangue au fil du temps. » (Ellis, 2003 :1)¹¹. Les enseignants qui se réclament du *SLA* reprennent à leur compte la tâche qui constitue alors pour eux un moyen de donner aux apprenants la possibilité d'utiliser d'une manière authentique la langue et d'identifier « les moyens par lesquels les apprenants peuvent être aidés à apprendre » (*Idem* : 1)¹². La tâche leur permet de plus de vérifier que

¹⁰ Galisson définit ainsi l'interlangue : « (elle, nous ajoutons) recouvre toutes les étapes qui permettent à un apprenant de passer d'un état initial de langue étrangère –proche de sa langue maternelle – à un état final de cette même langue – état voisin de la langue d'un natif -. » (1980 : 32). Galisson ajoute que « variable selon les individus, elle l'est aussi dans son évolution qui n'est ni constante, ni uniforme. En effet, l'apprenant progresse ici, piétine là (cf. les fossilisations ou fautes qui résistent à l'apprentissage [...]). » (1980 : 33).

¹¹ « how learners structure and restructure their **interlanguages** over time. » (Ellis : 2003 :1).

¹² « the means by which learners can be helped to learn » (Ellis, 2001 : 1).

l'appropriation langagière se réalise bien. Elle sert de : « preuve qu'un apprentissage efficace a lieu » (*Ibid.* : 1)¹³.

2.3- Deuxième justification du TBLT

Krashen, dans la lignée de la thèse de Chomsky sur l'innéité de la faculté de langage¹⁴, distingue, dans *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981, deux modes d'appropriation des langues étrangères :

a- un mode conscient d'*apprentissage* (« conscious language *learning* » [1981 : 1]), peu efficace selon lui : « la correction des erreurs et l'enseignement explicite des règles ne sont pas pertinents pour l'acquisition d'une langue » (Krashen, 1981 : 1, *Traduction personnelle*)¹⁵ ;

b- un mode subconscient, appelé « subconscious language *acquisition* » (1981 : 1). Il s'apparente à la manière dont l'enfant acquiert sa L1 et passe par la priorité donnée à la transmission du sens dans les interactions : « L'« acquisition » de la langue est très semblable à la démarche que les enfants utilisent pour acquérir leur première et seconde langues. Elle nécessite une interaction pleine de sens dans la langue cible – une communication spontanée – dans laquelle les interlocuteurs sont préoccupés non par la forme de leurs énoncés mais par les messages qu'ils sont en train d'exprimer et de comprendre. » (Krashen, 1981 : 1, *Traduction personnelle*)¹⁶.

La distinction acquisition vs apprentissage donnera naissance en 1983 à une méthodologie, élaborée avec Tracy Terrell, « the Natural Approach »¹⁷.

L'« Approche naturelle » entend favoriser l'acquisition subconsciente des régularités d'une langue étrangère par immersion dans des énoncés d'un niveau de complexité légèrement supérieur au niveau actuel de l'apprenant, suscitant de plus une « communication réelle » mobilisatrice de sens¹⁸, et ce, sans accent mis sur la dimension formelle de cette langue : « pour acquérir une compétence communicative, le principe clé du cours doit être de permettre à l'étudiant d'utiliser la langue pour une communication réelle et [...] l'exercice et l'exercice structural ne sont ni nécessaires ni suffisants. » (Krashen, Terrell, 1983 : 16 / 17, *Traduction personnelle*)¹⁹.

¹³ « as evidence that successful learning is taking place. » (Ellis, 2001 : 1).

¹⁴ « S'il est vrai que les principes sous-jacents aux grammaires génératives ne peuvent être acquis par l'expérience et la pratique, ils doivent nécessairement faire partie de l'organisation intellectuelle présumée pour l'acquisition du langage. » (Chomsky, 1972 : 9).

¹⁵ « error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition (...) » (Krashen, 1981 : 1).

¹⁶ « Language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. » (Krashen, 1981 : 1).

¹⁷ Krashen, S.D., Terrell, T., 1983, *The natural approach – Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, Regents/ Prentice Hall.

¹⁸ « we use meaning to help us acquire language. » (Krashen, S., Terrell, T., 1983 : 32) (« nous utilisons le sens pour nous aider à acquérir une langue. » [*Traduction personnelle*]).

¹⁹ "to acquire communicative competence the key component of the course must be to allow the student to use language for real communication and [...] exercise and drill are neither necessary nor sufficient. » (Krashen,

Cette théorie de l'acquisition, relativement proche des positions des chercheurs en SLA, non dénuée d'un aspect un peu magique qui a suscité de fortes contestations²⁰, a toutefois retenu l'attention de M.H. Long²¹, l'un des promoteurs du TBLT (et également chercheur en SLA). Long réintroduit alors dans la didactique des langues la notion de tâche, parce que, à travers notamment la négociation du sens²² qu'elle suscite pour être réalisée, parce que par la possibilité qu'elle constitue de créer l'indispensable espace verbal exigé par l'« Approche naturelle » pour déclencher l'acquisition langagière, la tâche suscite l'interaction, la négociation du sens, toutes deux considérées comme créatrices d'acquisition verbale.

2.4- Troisième justification du TBLT

Au lieu de susciter de par ses nouveaux principes un renouvellement méthodologique d'importance, l'Approche communicative a vu, dans ses débuts, se prolonger la très classique démarche méthodologique que les Anglo-saxons dénomment : PPP (Present-Practice-Produce) (« Présenter- Pratiquer -Produire »)²³. Voire pire. Elle a pu donner lieu à un retour d'une méthodologie imprégnée de conditionnement : un enseignement des actes de parole, de leurs expressions linguistiques, l'un après l'autre et sous forme de listes, a, dans certains cas, remplacé l'enseignement des règles grammaticales, constituant ainsi un détournement que dénonce par exemple Kramsch (1984)²⁴.

Aussi, parce que, pour ses promoteurs, la tâche :

- rend possible l'utilisation réelle du langage ;
- donne la priorité au sens et non aux formes linguistiques : « Les tâches ne sont pas pré-sélectionnées sur des critères linguistiques » (Samuda & Bygate, 2008 : 208, *Traduction personnelle*)²⁵ ;

Terrell, 1983 : 16 / 17). (« pour acquérir une compétence communicative, le principe clé du cours doit être de permettre à l'étudiant d'utiliser la langue pour une communication réelle [...] l'exercice et l'exercice structural ne sont ni nécessaires ni suffisants. » (Krashen, Terrell, 1983 : 16 / 17, *Traduction personnelle*).

²⁰ Besse, H., Porquier, R. se font le relais de ces critiques, dans *Grammaire et didactique des langues*, Hatier – Crédif. (1984 : 76 et sq.).

²¹ En témoigne l'article : « Input Interaction, and second language acquisition », *Annals of New-York Academy of Sciences*, (Long, M.,1981).

²² La tâche, pour être réalisée, passe par les échanges langagiers suivants : « confirmation checks ; clarification requests ; comprehension checks ». (Samuda, V., Bygate, M., 2008 : 116). (« marques de confirmation ; demandes de clarification ; vérifications de compréhension », *Traduction personnelle*).

²³ Ellis définit ainsi le P.P.P. : « That is, a language item is first presented to the learners by means of examples with or without an explanation. This item is then practised in a controlled manner using what we called 'exercises'. Finally opportunities for using the item in free language production are provided. » (2003 : 25). (« C'est-à-dire, un point de langue est, dans un premier temps, présenté aux apprenants au moyen d'exemples avec ou sans explications. Ce point est ensuite pratiqué d'une manière contrôlée en utilisant ce qu'on appelait « exercices ». Enfin sont données des possibilités d'utiliser le point langagier dans une production langagière libre » [*Traduction personnelle*]).

²⁴ « En France, on constate une résurgence du structuralisme sous des dehors fonctionnels-notionnels : les fonctions pragmatiques ont remplacé les unités grammaticales des manuels (on apprend dix manières de s'excuser au lieu de trois conjugaisons [...]) » (Kramsch,1984 : 7).

²⁵ « tasks are not pre-selected on the basis of form » (Samuda & Bygate, 2008 : 208).

- déclenche des interactions porteuses de sens : « Le possible intérêt pédagogique de chaque tâche donnée surgit de l'engagement significatif soutenu suscité par les exigences de cette tâche ». (Samuda & Bygate, 2008 : 208, *Traduction personnelle*)²⁶, susceptibles de faire apparaître les formes linguistiques capables de les exprimer : « L'implication dans la production de sens est le tremplin pour l'implication dans la production grammaticale. » (Samuda & Bygate, 2008 : 208, *Traduction personnelle*)²⁷ ;
- présente un caractère méthodologique holistique : « *(Les tâches sont)* des activités globales (*qui*) nécessitent de l'apprenant qu'il traite ensemble les différents aspects de la langue, à la manière dont la langue est normalement utilisée. » (Samuda & Bygate, 2008 : 7, *Traduction personnelle*)²⁸ ;
- la tâche est alors mobilisée dans la didactique anglo-saxonne des langues pour contrecarrer ce dévoiement de l'A.C. vers des pratiques anciennes et pour rendre impossible le recours à la contraignante et sclérosante démarche PPP.

3- Le TBLLT : un retour aux fondamentaux de l'Approche communicative, mais à partir d'une définition sémantique imprécise de la tâche

3.1- Diverses définitions de la tâche

Justifiée, de façon plus ou moins convaincante, tant sur le plan de l'appropriation d'une langue étrangère que sur le plan méthodologique, la tâche se voit alors constituée en outil pédagogique (« a device used to elicit learner language » [Ellis, 2003 : 3].)²⁹ dont certains de ses aspects (langagier/ cognitif/ méthodologique/ pédagogique...) vont être précisés par une série de définitions dont voici les plus marquantes :

a- Définition de D. Nunan

« une tâche communicative (est) un exemple de travail scolaire qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. » (Nunan, 1989 : 10, *Traduction personnelle*).³⁰

²⁶ « the potential pedagogic focus of any given task emerges from sustained meaningful engagement with the demands of that task. » (Samuda & Bygate, 2008 : 208).

²⁷ « engagement with meaning is the spingboard for engagement with form ; » (Samuda & Bygate , 2008 : 208).

²⁸ « *(Tasks are)* holistic activities (*which*) involve the learner in dealing with the different aspects of language together, in the way language is normally used. » (Samuda & Bygate, 2008 : 7).

²⁹ « un dispositif utilisé pour déclencher la production langagière de l'apprenant. » (Ellis, 2003 ; 2, *Traduction personnelle*).

³⁰ « a communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. » (Nunan, 1989 : 10).

b- Définition de J. Willis

« Les tâches sont toujours des activités où la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but (objectif) communicatif pour atteindre un résultat. » (Willis, J., 1996 : 23, *Traduction personnelle*).³¹

« une activité communicative orientée vers un objectif avec un résultat précis, où l'accent est mis sur l'échange de sens, non sur la production de formes linguistiques particulières. » (Willis, J., 1996 : 36, *Traduction personnelle*).³²

c- Définition de P. Skehan

« Une tâche est une activité dans laquelle

- le sens est fondamental ;
- il y a un problème de communication à résoudre ;
- il y a une sorte de relation avec des activités comparables du monde réel ;
- l'achèvement de la tâche est prioritaire ;

L'évaluation de la tâche se fait sous l'angle du résultat. », (Skehan, P., 1998 : 95, *Traduction personnelle*)³³.

d- Définition synthétique de R. Ellis (synthèse des trois définitions précédentes auxquelles s'ajoutent celles de Breen 1987, Crookes, 1986, Prabhu, 1987, Lee, 2000)

« Une tâche est une programmation qui demande aux apprenants de traiter pragmatiquement le langage dans le but de réaliser un résultat qui puisse être évalué en termes de savoir si le contenu propositionnel correct ou approprié a été communiqué. À cette fin, la tâche requiert des apprenants qu'ils accordent une attention fondamentale au sens et qu'ils utilisent leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est conçue pour aboutir à une utilisation du langage qui ait une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont le langage est utilisé dans le monde réel. Comme d'autres activités, une tâche peut engager des compétences en production ou en réception, et à l'oral ou à l'écrit, et aussi des processus cognitifs variés. », (Ellis, 2003 : 17, *Traduction personnelle*).³⁴

³¹ « tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome. » (Willis, 1996 : 23).

³² « a goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings not producing specific language forms. » (Willis, 1996 : 36).

³³ « A task is an activity in which

- meaning is primary;
- there is some communication problem to solve;
- there is some sort of relationship to comparable real-world-activities;
- task completion has some priority;

the assessment of the task is in terms of outcome. » (Skehan, P., 1998 : 95).

³⁴ « A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in

e-Définition de Samuda et Bygate

“Les caractéristiques générales d’une tâche

1. Elle implique une utilisation globale de la langue.
2. Elle exige un résultat/ des résultats cible(s) doté(s) de sens.
3. Elle implique nécessairement certaines démarches individuelles ou en groupes.
4. Elle dépend de la présence d’un certain matériel déclencheur.
5. Elle est composée de différentes phases.
6. Il est important pour les enseignants – et à un certain point, pour les apprenants – de savoir ce qui est visé à travers l’objectif d’apprentissage de la langue.
7. Les conditions dans lesquelles elle est mise en oeuvre affectent le déroulement et le résultat et peuvent être manipulées et exploitées diversement.
8. Elle peut être utilisée pour différents buts pédagogiques et à différentes étapes de l’apprentissage.” (Samuda & Bygate, 2008 : 16, *Traduction personnelle*).³⁵

3.2- Points de convergences dans les multiples définitions de la tâche

De ces diverses définitions de la tâche avancées par le *T.B.L.L.T.*, une convergence définitoire se dessine pour affirmer que la tâche se distingue de l’*exercice* (ou manipulation formelle de la langue), du *jeu de rôle* et de la *simulation* (ou utilisations fictives de la langue) de par les caractéristiques suivantes :

a- sa centration sur le sens et non exclusivement sur la production de formes grammaticalement correctes (ce critère est distinctif de la tâche selon Ellis : « Le critère fondamental est [...] la nécessité d’une focalisation fondamentale sur le sens ». [2003 : 16, *Traduction personnelle*])³⁶;

b- sa mise en oeuvre des différentes activités langagières « (*Elle implique l’utilisation globale de la langue*” [Samuda & Bygate, 2008 : 16, *Traduction personnelle*]³⁷) intégrant de plus leur dimension sociolinguistique (d’où l’utilisation de “*language use*” au sens de Widdowson [1978], c’est-à-dire utilisation en contexte de la langue opposée à *usage* ou emploi hors contexte). Samuda & Bygate en font le critère

the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes. » (Ellis, 2003 : 17).

³⁵ “General features of a task

1. It involves holistic language use.
2. It requires a meaningful target outcome or outcomes.
3. It necessarily involves some individual and group processes.
4. It depends on there being some input material.
5. It is made up of different phases.
6. It is important for teachers – and at some point the learners – to know what is being targeted in the language learning purpose.
7. The conditions under which it is implemented impact on process and outcome and can be manipulated and variously exploited.
8. It can be used for different pedagogic purposes at different stages of learning.” (Samuda & Bygate, 2008 : 16).

³⁶ « The key criterion is [...] the need for a primary focus on meaning. » (Ellis, 2003 : 16).

³⁷ « It involves holistic language use” (Samuda & Bygate, 2008 : 16).

premier de la tâche : « L'expression « utilisation de la langue » peut aussi être utilisée pour signifier que la langue est influencée socialement et d'une manière interpersonnelle. D'où nous soutenons que « utilisation de la langue » est l'élément fondamental de la définition. » (2009 : 66, *Traduction personnelle*)³⁸ ;

c- sa dimension cognitive qui découle de l'appartenance de la tâche aux activités relevant de la résolution de problème (« problem-solving », cf. Skehan *supra*) et qui se traduit par la mobilisation de processus cognitifs « tels que sélectionner, raisonner, classer, ordonner l'information, et convertir l'information d'un mode de représentation à un autre. » (Ellis, 2003 : 7, *Traduction personnelle*)³⁹;

d- sa complétude pragmatique, sur laquelle insiste quasiment tous les didacticiens du *TBLLT* («sentiment d'achèvement ; atteindre un résultat ; un résultat cible signifiant ; l'achèvement de la tâche a une certaine priorité»⁴⁰ ; « un résultat communicatif nettement défini »(Ellis, 2003 : 10, *Traduction personnelle*)⁴¹) ainsi que langagière, voire matérielle. Cette complétude signifie que si, par exemple, la tâche est de lancer une invitation pour une soirée, cette tâche sera considérée comme réussie parce que l'invitation, après négociation de la date, du lieu, du thème éventuel de la soirée, des rôles attribués à chacun, etc., est diffusée au cercle d'amis sous forme de courriel, de SMS, etc.;

e- sa référence aux activités de la vie courante : « there is some sort of relationship to comparable real-world-activities" ("il y a une sorte de relation avec des activités comparables du monde réel » [Skehan, 1998 : 95, *Traduction personnelle*]).

Toutes ces caractéristiques affectées à la tâche par le *TBLLT* sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

| | |
|---|--|
| Caractéristiques de la tâche selon le <i>TBLLT</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1- centration sur le sens et non sur la forme 2- mise en œuvre contextualisée socialement des différentes activités langagières 3- dimension cognitive de la tâche 4- complétude pragmatique, langagière, matérielle 5- apparemment aux activités de la vie courante |
|---|--|

Tableau 1 : Caractéristiques définitoires de la tâche selon le *T.B.L.L.T.*

³⁸ « the phrase 'language use' can also be taken to imply that language is socially and interpersonally mediated. Hence we argue that *language use* is the key element of the definition. » (Samuda & Bygate, 2009 : 66).

³⁹ « such as selecting, reasoning, classifying, sequencing information, and transforming information from one form of representation to another. » (Ellis, 2003 ;7).

⁴⁰ « sense of completeness ; to achieve an outcome ; a meaningful target outcome ; task completion has some priority »

⁴¹ « a clearly defined communicative outcome" (Ellis, 2003 : 10).

Par ces diverses définitions, la tâche est ainsi caractérisée à différents niveaux (mais pas à tous les niveaux ou, pour certains, d'une manière insatisfaisante ; nous reviendrons sur cette affirmation dans la conclusion intermédiaire). Elle peut alors devenir le pivot, le principe constitutif d'une méthodologie appelée *Task-Based Language Learning & Teaching* ce qu'avancent par exemple ces deux citations :

« Les tâches peuvent être utilisés comme le point central d'un cadre méthodologique propice. La finalité de la tâche est de créer un objectif réel pour l'utilisation de la langue et de fournir un contexte naturel pour l'étude de la langue. » (Willis, J., 1996 : 1 ; *Traduction personnelle*)⁴².

« L'enseignement par la tâche est une approche pour la conception de cours de langue dans laquelle le point de départ n'est pas une liste ordonnée d'éléments linguistiques, mais un ensemble de tâches. » (Nunan, 1999 : 24, *Traduction personnelle*).⁴³

Dans sa version forte⁴⁴, la méthodologie du *TBLLT* repose sur un schéma plus ou moins directif⁴⁵ d'enchaînement des activités d'enseignement/ apprentissage, axé totalement sur l'acquisition des moyens de réaliser la tâche et qui se déploie en trois temps avec :

- une phase de *pré-tâche* où la tâche est présentée dans sa finalité afin de susciter l'intérêt des apprenants, où peuvent être injectés du lexique et des structures grammaticales, où est négociée éventuellement la durée de réalisation de la tâche ;
- une phase de *réalisation de la tâche* ou « during task », seule phase obligatoire selon Ellis: « Seulement, la phase de « réalisation de la tâche » est obligatoire dans un enseignement basé sur la tâche ; » (Ellis, 2003 : 243)⁴⁶ ;

⁴² « tasks can be used as the central focus in a supportive methodological framework. The aim of the task is to create a real purpose for language use and provide a natural context for language study. » (Willis, J., 1996 : 1).

⁴³ « Task-based language teaching is an approach to the design of language courses in which the point of departure is not an ordered list of linguistics items, but a collection of tasks. » (Nunan, 1999 : 24)

⁴⁴ Il existe en effet une version faible du *TBLLT*, encore appelée *Task-supported learning and teaching (Apprentissage et enseignement appuyé par les tâches)*, où le rôle de la tâche est minoré, où celle-ci est réduite à n'être qu'une des activités d'enseignement/ apprentissage possibles : « tasks are used as a key element in the learning cycle ; they are used to actualise part of the curriculum, to enrich the syllabus or to provide additional learning opportunities [...]. However, tasks are not necessarily used for assessment purposes and the syllabus itself may be defined by categories other than tasks. » (Samuda & Bygate, 2008 : 59) ; (« les tâches sont utilisées comme un élément clé dans le cycle d'apprentissage ; elles sont utilisées pour actualiser une partie du curriculum, pour enrichir le syllabus ou pour fournir des occasions supplémentaires d'apprentissage ... ». Toutefois, les tâches ne sont pas nécessairement utilisées pour des fins d'évaluation et le syllabus lui-même peut être défini par des catégories autres que les tâches. » *Traduction personnelle*).

⁴⁵ Reprenant la distinction entre « focused task » ou tâche contraignant la production de formes linguistiques et « unfocused task » ou tâche laissant aux apprenants leur libre choix langagier, Bygate & alii relèvent le « contrast between the circumscribed, focused tasks, where control and prediction of language are major issues, and the more open task, which is susceptible to development over time, as well as change to suit learner need. » (2001 : 11) (« le contraste entre les tâches ciblées, circonscrites, où le contrôle et la prévision des formes langagières sont des questions essentielles, et la tâche plus ouverte, qui est susceptible d'évolution au fil du temps aussi bien que de modification pour répondre aux besoins de l'apprenant. » *Traduction personnelle*).

⁴⁶ « Only the 'during task' phase is obligatory in task-based teaching. » (Ellis, 2003 : 243).

- et une phase, importante, de *post-tâche* au cours de laquelle est effectué un retour réflexif sur les qualités et défauts de la tâche réalisée, sur le déroulement de la tâche, sur les stratégies employées, et pendant laquelle des activités de reprise de points grammaticaux, ou sociolinguistiques insuffisamment maîtrisés peuvent être réalisées.

Ce schéma méthodologique du *TBLLT* est schématisé ainsi par Willis (1996 : 52) :

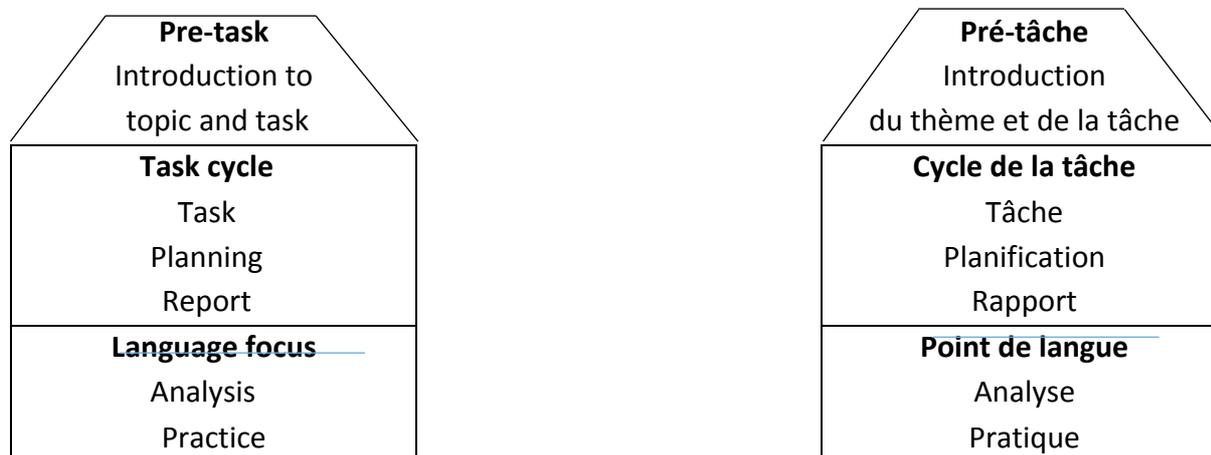


Schéma 1 : Démarche méthodologique du *T.B.L.L.T.*

Le *TBLLT* se présente donc comme une variante de l'*A.C.*, en atteste notamment la récurrence dans les écrits des didacticiens du *TBLLT* de l'expression « communicative task », « communicative activity », qui fige quasiment la tâche dans sa seule dimension langagière⁴⁷. Il en souligne les principes fondamentaux (priorité donnée aux activités porteuses de sens, marquées socialement, convoquant la subjectivité de l'apprenant), tout en lui apportant **un schéma de séquence didactique original où toutes les activités d'enseignement/apprentissage sont finalisées par la tâche à réaliser**, tout en lui donnant une dimension curriculaire spécifique : « Nous utilisons l'expression « enseignement et apprentissage basé sur la tâche » pour référer aux contextes où les tâches sont l'unité centrale d'enseignement : elles « dirigent » l'activité de classe, elles déterminent le curriculum et les syllabus et elles fixent les modalités d'évaluation. (Samuda & Bygate, 2008 : 58)⁴⁸.

⁴⁷ Ellis est très clair à ce sujet lorsque, après avoir rappelé que la tâche peut être liée au langage ou à l'action physique, il écrit : « Therefore, in this book, we will be concerned only with tasks whose successful completion involves language. » (2003 : 2). (« Donc, dans ce livre, nous ne serons concernés que par les tâches dont la réussite implique la langue. » Traduction personnelle).

⁴⁸ « We use the term 'task-based' teaching and learning (TBTL) to refer to contexts where tasks are the central unit of instruction : they 'drive' classroom activity, they define curriculum and syllabuses and they determine modes of assessment » (Samuda & Bygate, 2008 : 58).

4- Conclusion intermédiaire

Si accord global il y a sur la définition méthodologique de la tâche permettant d'élaborer une méthodologie cohérente et structurée, il convient de souligner que, malgré leur développement certain, toutes les définitions de la tâche se signalent par certains manques :

1- l'absence de précisions sur la manière de dériver des contenus linguistiques d'une tâche ;

2- l'oubli de rappeler qu'une tâche peut se réaliser souvent de différentes façons⁴⁹, ce qui complexifie toute progression d'enseignement/ apprentissage par tâches ;

3- l'omission de la dimension culturelle des tâches.

4- enfin, (et c'est sans doute la lacune la plus importante), une définition sémantique problématique de la tâche, ainsi que le rappelle Ellis : « ni en recherche, ni en pédagogie des langues il n'existe un accord complet quant à ce qui constitue une tâche, rendant la définition problématique. (...) » (2003 : 2, *Traduction personnelle*).⁵⁰

En effet, sur le plan sémantique, définir la tâche par sa référence aux activités (langagières) de la vie courante : « il y a une sorte de relation avec des activités comparables du monde réel » (Skehan, 1998 : 95, *Traduction personnelle*)⁵¹, comme un double des activités langagières de la vie réelle (« Une tâche est conçue pour aboutir à une utilisation du langage qui ait une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont le langage est utilisé dans le monde réel » (Ellis, 2003 : 17, *Traduction personnelle*)⁵² pose problème : comment définit-on une réalité langagière de la vie courante ? de quelles réalités langagières s'agit-il ?

Il faut bien reconnaître que, sur ce point, tous les didacticiens du *TBLLT* sont très évasifs, voire muets, à l'exemple de Samuda et Bygate [2008] qui, s'ils s'attardent longuement sur les caractéristiques méthodologiques de la tâche, ne la définissent nullement sur le plan sémantique.

⁴⁹ Ellis mentionne que, même avec des « focused tasks », (« tâches ciblées »), c'est-à-dire des tâches censées contraindre en principe la production de certains faits linguistiques, les apprenants peuvent utiliser des stratégies de contournement et ne pas remplir les objectifs d'acquisition : « learners can always use communication strategies to get round using the targeted feature. » (2003 : 17) (« les apprenants peuvent toujours utiliser des stratégies de communication pour contourner le point visé. » *Traduction personnelle*).

⁵⁰ « in neither research nor language pedagogy is there a complete agreement as to what constitutes a task, making definition problematic (...). » (Ellis, 2003 : 2).

⁵¹ « there is some sort of relationship to comparable real-world-activities » (Skehan, 1998 : 95).

⁵² « A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world ». (Ellis, 2003 : 17).

5- La tâche dans le *Cadre européen commun pour les langues (2001)* ou une reconduction méthodologique, théorique, sémantique inachevée de la notion de tâche

5.1- Mise au premier plan de la notion de tâche dans le *CECRL*

Le *CECRL* reconduit, certes globalement mais sans en mentionner les origines⁵³, la notion de tâche. En témoignent, par exemple, les passages surlignés de ces définitions de la tâche relevées dans le *CECRL* qui soulignent le fort air de ressemblance entre ces définitions et celles avancées par le *TBLLT* :

Les tâches ou activités sont **l'un des faits courants de la vie quotidienne** dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose **la mise en 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** ;

(2001 : 121, *je souligne*).

« Dans une tâche communicative, **l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche** et, en conséquence, le **sens est au centre du processus** tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. » (*Idem* ; 122, *je souligne*).

De plus, le *Cadre*, et c'est l'un de ses apports, érige la tâche en notion clé du nouveau paradigme méthodologique qu'il avance, c'est-à-dire la Perspective actionnelle, puisque, sur le mode du fonctionnement du couple compétence – performance, la tâche est ce qui permet de concrétiser à la fois la compétence à communiquer langagièrément ainsi que les compétences générales individuelles (ces deux catégories de compétences, comme toutes compétences, sont virtuelles et nécessitent pour être reconnues⁵⁴ d'être actualisées dans des productions). Cette conception de la tâche comme matérialisation des compétences s'exprime par exemple dans la citation suivante : « Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (*C.E.C.R.L.*, 2001 : 19).

5.2- La tâche dans le *CECRL* ou un retrait méthodologique

Néanmoins, cette reprise de la notion de tâche dans le *Cadre* s'accompagne d'un premier mouvement de retrait, sur le plan méthodologique, car le *Cadre* ne fait pas sienne toute la réflexion méthodologique qui accompagne la tâche dans le *TBLLT* et que nous avons rappelée. En effet, le chapitre 7 du *Cadre*, avec pour intitulé « *Les tâches et leur rôle dans*

⁵³ L'origine de la notion de tâche n'est pas affichée par les auteurs du *Cadre*. Seuls les noms de Nunan, Skehan et Yule, tous didacticiens du *TBLLT*, sont mentionnés dans la bibliographie générale du *Cadre*.

⁵⁴ Pour un plus ample développement sur compétence et concrétisation de la compétence, cf. Richer, 2012.

l'enseignement des langues », se contente d'énumérer les paramètres à prendre en compte pour la mise en œuvre d'une tâche (compétences générales et langagières des apprenants ; facteurs affectifs ; contexte de réalisation de la tâche [temps alloué ; interactants impliqués dans la tâche ; conditions matérielles de réalisation de la tâche], etc.), avec un effet de liste qui dissout la perception d'une construction méthodologique cohérente. Cet effet de dilution est renforcé par l'absence de proposition de schéma d'activités d'enseignement/apprentissage justifié par la réalisation de la tâche⁵⁵, par l'absence d'exemple d'opérationnalisation d'une tâche, ainsi que de propositions de curriculums basés sur les tâches.

5.3- La tâche dans le CECRL ou les répercussions d'une conception langagière hésitante

D'autre part, le *Cadre* marque un second retrait vis-à-vis de la notion de tâche, cette fois non par rapport au *TBLLT*, mais par rapport à sa propre conception du langage.

Dans la citation du *Cadre* mentionnée *supra*, le *Cadre* va plus loin que le *TBLLT* dans sa définition de la tâche : il signale à plusieurs reprises que la tâche peut être non uniquement langagière : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger **plus ou moins d'activités langagières** » (*CECRL*, 2001 : 121). Par-là, il fait une référence implicite à la pragmatique étendue qui a pour programme de recherche d'étudier les différentes modalités de couplage du langage et de l'action physique

En effet, la « pragmatique étendue », en liant activité langagière et action physique, marque un dépassement de la pragmatique purement langagière d'Austin et de ses continuateurs. Elle se définit comme « une pragmatique, conçue non plus seulement comme étude des usages effectifs du langage, mais définie comme **véritable théorie générale de l'action, dans ses dimensions langagières et non langagières.** » (Vernant, 1997 : 20, *je souligne*).⁵⁶

Cette référence à la pragmatique étendue apparaît dans le *Cadre* plus nettement encore lors de la formulation de la Perspective actionnelle, qui constitue l'apport méthodologique de cet ouvrage, sous la forme d'une insistance sur l'action tant langagière que physique que fait ressortir dans la citation ci-dessous le soulignement des termes relevant du champ associatif de l'action :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'**usager** et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs** sociaux ayant

⁵⁵ L'absence d'insistance sur la nécessaire justification des activités d'enseignement/apprentissage par la réalisation de la tâche et le manque d'exemple d'opérationnalisation de la tâche donnent lieu, lors de la conception des manuels d'enseignement-apprentissage des langues, à deux traitements de la tâche :

- l'un, dans la lignée du *TBLLT*, où la tâche à réaliser est posée en entrée de séquence didactique d'où découlent ensuite toutes les activités d'enseignement-apprentissage qui fournissent les moyens pour l'effectuer ;
- l'autre, plus en conformité avec les pratiques habituelles d'enseignement, et très fréquent dans le domaine francophone, où la tâche est placée en fin de séquence ou de série de séquences et apparaît alors bien souvent plus comme un outil d'évaluation des savoirs – savoir-faire que comme une tâche à réaliser pour elle-même.

⁵⁶ La pragmatique étendue est développée outre Vernant (1997), par Roulet (1999 ; 2005), Filliettaz (2002).

à accomplir des **tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un **domaine d'action particulier.** »

(CECRL, 2001 : 15, je souligne)

Toutefois, malgré ces affirmations réitérées de prise en compte du langage et de l'action et donc de changement de théorie linguistique de référence, le *Cadre*, dans ses développements, délaisse la pragmatique étendue et tout le potentiel de renouvellement méthodologique qu'elle permet d'entrevoir. Et, tout comme le *TBLLT*, le *Cadre* associe massivement la tâche au seul langage, d'où, dans cet ouvrage, la récurrence de l'expression « tâche communicative »⁵⁷.

5.4- Une hésitation partagée par les didacticiens français

Cette hésitation sur l'ampleur à donner à la définition de la tâche (tâche uniquement langagière vs tâche conjoignant langage et action) se retrouve chez les didacticiens français des langues, notamment dans le numéro 45 de *Recherches & Applications du Français dans le Monde*, (2009), sous-titré : « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. »

Dans ce numéro 45 de *Recherches et Applications*, se présentent d'un côté ceux, minoritaires, qui inscrivent la tâche dans la pragmatique étendue. Ainsi de Coste qui souligne avec insistance que : « Les tâches ne sont pas toutes « communicationnelles » et celles qui sont communicationnelles ne sont rarement que cela. » (2009 : 15/16). Ainsi de Springer qui appelle à ancrer la perspective actionnelle dans les théories de l'action :

« Une mise en relation entre les théories de l'activité, qui devraient devenir la référence incontournable, et les propositions du C.E.C.R. n'a pas été faite jusqu'ici par les commentateurs et experts déclarés du C.E.C.R. Je propose une mise en relation synthétique, mais indispensable. » (2009 : 25).

Puis, d'un autre côté, se pressent ceux qui reconduisent la définition de la tâche avancée par le *TBLLT* et font référence à ses représentants les plus connus (que nous avons cités au point 3.1 de cet article : Nunan ; Ellis ; Willis), c'est-à-dire ceux qui l'appréhendent uniquement comme tâche langagière. Bérard illustre d'une manière exemplaire cette position lorsqu'elle écrit :

« Dans cette perspective, la tâche à réaliser se justifie parce qu'elle est créatrice d'interactions et que, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue, c'est par le biais d'interactions que se réalise l'apprentissage. » (2009 : 39).

5.5- Une hésitation qui pèse sur l'évolution de différents domaines disciplinaires

Cette hésitation à ancrer la tâche dans la pragmatique étendue est regrettable sur le plan méthodologique, et notamment pour les domaines disciplinaires où la Perspective actionnelle trouverait pleinement à se déployer : tel le FOS où bien des tâches associent étroitement langage et action physique (par exemple, dans le cas de soins donnés conjointement par deux infirmières ou dans celui de l'aide à une personne âgée pour faire sa

⁵⁷ « Tache communicative » apparaît 11 fois dans le *Cadre*.

toilette, etc.) ; tel le FL2I (*Français langue d'intégration et d'insertion*) où l'apprentissage de l'intégration et de l'insertion sociales passent par la maîtrise de tâches liant langage et action (par exemple la déclaration de ses ressources trimestrielles à la CAF sur l'application mobile).

5.6- Maintien du flou sémantique de la tâche dans le *Cadre*

A ces critiques méthodologique et linguistique que soulève le recours à la notion de tâche dans le *Cadre*, s'en ajoute une autre en relation directe avec le fil conducteur de cet article : tout comme le *TBLLT*, la définition sémantique de la tâche dans le *Cadre* reste dans le flou puisque, pour la caractériser, cet ouvrage se contente de reconduire la peu explicite référence à un fait de la vie réelle : « Les tâches ou activités sont **l'un des faits courants de la vie quotidienne** dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. » (2001 :121).

La notion de tâche, érigée en pivot de la Perspective actionnelle, ne peut rester dans une telle imprécision sémantique. Aussi, dans la section suivante de cet article, allons-nous avancer une proposition pour essayer de lever ce flou sémantique, ce qui, corrélativement, devrait permettre de renforcer sa consistance méthodologique.

6- Proposition d'une définition plus précise de la notion de tâche

6.1- Tâche et « modèle SPEAKING »

La tâche dans le *TBLLT*, nous l'avons vu, est présentée comme pratique (notamment langagière) de la vie réelle⁵⁸, comme activité langagière apparentée aux pratiques communicatives courantes⁵⁹. Cette définition de la tâche est reconduite par le *CECRL*, puisqu'elle est assimilée à « un des faits courants de la vie quotidienne » (2001 : 121).

Toutes ces assimilations, de peu d'aide de prime abord de par leur généralité frisant la banalité, peuvent toutefois, après réflexion, offrir une possibilité pour affiner la définition sémantique de la tâche et, par extension, pour renforcer sa consistance méthodologique. En effet, confronté à la récurrence des expressions « real-world activity », « faits courants de la vie quotidienne », on ne peut s'empêcher de faire un rapprochement de la tâche avec la notion de « speech event » (ou « événement de communication ») développée par Hymes et ainsi définie par ce dernier : « ÉVÉNEMENT DE COMMUNICATION. Ce terme ne s'appliquera qu'aux activités ou aux parties des activités qui sont directement régies par les règles ou par les normes d'usage de la parole. » (1985 : 135).

La notion de « speech event » semble très voisine de la notion de « (*communicative*) real-world activity », et peut alors permettre de la clarifier car Hymes détaille les

⁵⁸ « there is some sort of relationship to comparable real-world-activities" (Skehan, 1998 : 95) (« il y a une sorte de relation avec des activités comparables du monde réel » ; Traduction personnelle).

⁵⁹ « A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world » (Ellis, 2003 : 17) ; (« Une tâche est conçue pour aboutir à une utilisation du langage qui ait une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont le langage est utilisé dans le monde réel. » Traduction personnelle).

constituants d'un « speech event » à l'aide d'une grille d'analyse que structure l'acronyme SPEAKING.

Dans cet acronyme, *S* (*Setting*) désigne le cadre physique (temps et lieu) et psychologique des interactions. *P* (*Participants*) renvoie à tous les partenaires, ratifiés ou non, des interactions. *E* (*Ends*) désigne le but et le résultat de l'activité langagière. *A* (*Acts*) renvoie à la fois aux thèmes des interactions, et à leur style, au sens littéraire de ce terme. *K* (*Key*) désigne les modalités des échanges (sérieux vs léger, etc.). *I* (*Instrumentalities*) réfère aux codes et canaux de la communication. *N* (*Norms*) renvoie aux normes d'interaction et d'interprétation propres à un groupe social donné. *G* (*Genre*) renvoie aux catégories par lesquelles un groupe classe ses différentes formes d'échanges langagiers (*la palabre ; la devinette, le conte...*).

Ainsi pouvant être assimilée au « speech event », la tâche se voit précisée en partie sur le plan sémantique (points *A, E, K, G*), et, d'une manière latérale, sur le plan socio-énonciatif (points *S, P, I, N*).

6.2- Événement langagier et genre de discours

Un autre pas en avant vers une définition sémantique plus affinée de la tâche peut être réalisé lorsque l'on constate que les paramètres constitutifs d'un « speech event » présentent la particularité de se retrouver, mais dans un ordre inversé, dans la définition d'une autre notion, reprise et développée par l'analyse de discours dans les années 80, celle de genre de discours.

La notion de genre de discours date de la rhétorique greco-latine, s'est longtemps cantonnée au domaine littéraire, a connu une période de disgrâce au début du 20^e avant d'être remise à l'ordre du jour avec la publication en Occident, à la fin des années 60, des travaux de Bakhtine. Ce dernier définit un genre de discours comme une codification intermédiaire entre la contrainte linguistique et la liberté relative de l'énonciation⁶⁰. Il l'envisage comme un ensemble d'interdictions (un courriel par exemple ne peut se conclure par une formule de clôture de lettre courante) et d'impositions (un C.V. à la française énumère par ordre temporel **régressif** les diplômes obtenus), qui opère sur trois dimensions des énoncés, c'est-à-dire les niveaux sémantique (« point de vue thématique »), structural (« compositionnel ») et stylistique ainsi que l'indique cette citation :

« Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. » (Bakhtine, 1984 : 269).

Afin de dépasser le cadre de la phrase auquel s'est longtemps limitée la description linguistique, et de penser l'articulation entre le linguistique et le social, l'analyse de discours

⁶⁰ « Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. » (1984 : 287).

s'est emparée dans les années 80 de cette notion de genres de discours. Elle l'a envisagée comme des « entités langagières, culturelles et socio-historiques » (Beacco, 2004 : 109). Elle l'a développée, du côté anglo-saxon, dans les travaux de Swales (1990 ; 2004), Bhatia (1993 ; 2004), Johns (1997) et, du côté français, principalement dans ceux de Maingueneau (1998, 2004), d'Adam (1999, 2007), de Beacco (2007 ; 2013), etc. Tous ces travaux n'ont cessé d'accroître le nombre des niveaux d'intervention du cadrage générique sur les énoncés.

Ces différents apports sur les contraintes génériques sont synthétisés dans le tableau suivant (Richer, 2016) qui les regroupe en trois catégories selon les dimensions textuelles qu'elles impactent : dimension matérielle ; dimension socio-linguistique (linguistique, socio-linguistique, pragmatique, stylistique et sémantique) ; dimension culturelle.

La dimension matérielle considère le genre comme un médium dont les caractéristiques matérielles, spatiales, formelles et temporelles pèsent sur les différents niveaux de l'énoncé.

La dimension socio-linguistique regroupe les caractéristiques énonciatives qu'impose chaque genre, c'est-à-dire notamment l'image de soi que veut transmettre l'énonciateur (*éthos*)⁶¹, son recours ou non aux sentiments (*pathos*)⁶², les rapports de pouvoirs entre co-énonciateurs, la visée pragmatique globale de l'énonciation. Elle inclut aussi la structuration globale d'un genre en précisant les séquences (au sens d'Adam, 1992, c'est-à-dire de zones textuelles limitées dans la totalité d'un énoncé, sous-tendues par des schémas d'organisation propres et homogènes), leur ordre d'enchaînement ainsi que les séquences proscrites. Elle intègre les spécificités lexicales et syntaxiques ainsi que la dimension thématique privilégiée par tel ou tel genre.

Enfin, les genres sont marqués à leurs différents niveaux (matériel/ socio-linguistique) par le culturel ainsi que le souligne Bahtia : « Un genre, après tout, est un événement communicatif socio-culturellement dépendant [...] ». (1993 : 39, *Traduction personnelle*)⁶³, et ces marques culturelles doivent être soigneusement relevées.⁶⁴

⁶¹ L'éthos : « à travers l'énonciation se montre la personnalité de l'énonciateur » (Maingueneau, 1998 : 79).

⁶² Le pathos fait « appel aux émotions », (Amossy, 2000 : 169).

⁶³ « Genre, after all, is a socio-culturally dependent communicative event [...] ». (Bhatia, 1993 : 39).

⁶⁴ Richer (2017) développe longuement les différents impacts du culturel sur le feuilleté générique. Voir aussi par exemple les travaux de Claudel (2004, 2010).

| Identification des niveaux constitutifs d'un genre de discours et des contraintes multidimensionnelles qu'il impose | |
|--|---|
| <p>1 - Dimension matérielle</p> <p>a - caractéristiques formelles du médium (oral/ écrit/ visuel/ multimédia/ disposition spatiale// dimension iconique...)</p> <p>b - dimension spatiale (brièveté vs longueur) et/ ou</p> <p>c - dimension temporelle (brièveté vs longueur; périodicité)</p> | <p>3 - Dimension culturelle (spécificité culturelle du genre/ variations génériques culturelles)</p> |
| <p>2- Dimension socio-linguistique, pragmatique et sémantique</p> <p>2.1 - Dimension socio-pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> - identification de la situation de communication (coénonciateurs/ lieu- moment de l'énonciation) - statut et rôle des coénonciateurs (relation symétrique/ asymétrique...) - axe de l'éthos et du pathos - identification du système d'énonciation global (<i>"discours"</i> vs <i>"récit"</i>) - identification de l'acte de parole global (<i>informer/ expliquer/ convaincre ...</i>) <p>2.2 - Dimension textuelle identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels</p> <p>2.3 - Dimension stylistique - variété(s) de langue (sélections lexicales et/ ou syntaxiques privilégiées)</p> <p>2.4 - Dimension thématique (contenu thématique privilégié)</p> | |

Tableau 2 : Identification des contraintes génériques sur différents niveaux de la textualité

6.3- Tâche = genre de discours

Dans ce tableau, qui énumère les divers niveaux textuels pouvant être influencés par un genre de discours et les composants de ces niveaux susceptibles de subir l'influence générique, se retrouvent, vous l'aurez noté, tous les éléments composant un « speech event » (*Setting, Participants, Ends, Acts...*), mais sous une forme plus développée, et avec cette différence par rapport au modèle d'analyse d'un événement langagier de Hymes que la

notion de genre, de périphérique qu'elle était chez ce dernier, devient ici centrale car soumettant les multifacettes d'un énoncé à ses régulations.

Aussi la double proximité, qui vient d'être établie, entre task (définie comme « [communicative] real-life activity » ; « fait courant de la vie quotidienne ») et « speech event », puis entre « speech event » et genre de discours, autorise à poser l'équivalence tâche = genre de discours, que reprend d'une manière synthétique le schéma suivant :

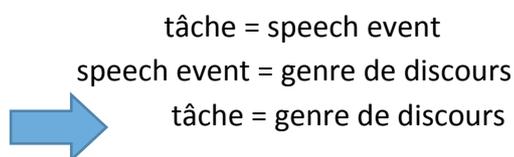


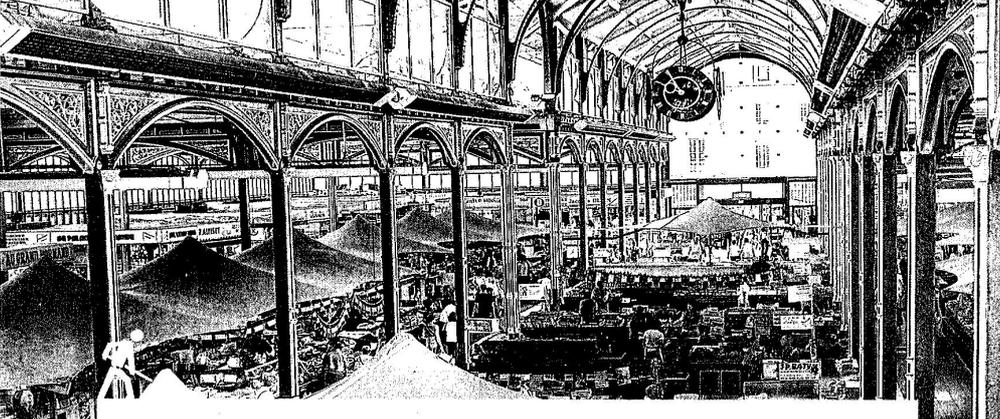
Schéma 2 : Démarche argumentative explicitant l'équivalence tâche = genre de discours

La tâche est alors considérée comme équivalant à un genre de discours, ce qui présente à la fois le grand intérêt de résoudre la question, pendante jusqu'alors, de la dimension sémantique de la tâche, et, de plus, d'en préciser les formes matérielles ainsi que les contenus linguistiques et culturels, un apport non négligeable sur le plan méthodologique, ce que la section suivante va s'attacher à démontrer à partir d'un exemple concret.

7- Pertinence méthodologique de l'équivalence tâche= genre de discours ?

L'analyse du document authentique ci-dessous (restreinte à sa seule partie recto), en circulation dans la vie courante (il a été collecté sur le marché central de Dijon), se donne pour objectif de rendre plus explicites les impacts génériques sur le feuilleté textuel que nous venons d'énumérer. Elle vise également à démontrer la pertinence méthodologique de l'équivalence entre tâche et genre de discours, notamment pour le FOS où la compétence passe par la maîtrise des très nombreux genres de discours en circulation dans le domaine professionnel⁶⁵) et pour le FL2I car l'insertion dans une société nécessite la maîtrise rapide des genres administratifs écrits et oraux et des genres de socialisation (des genres transactionnels tels les achats en magasin ; la conversation quotidienne...).

⁶⁵ « it is through genres that professional objectives are achieved, and it is through shared generic knowledge that professional solidarity is maintained » (Bhatia, 2004 : 21). (« c'est à travers les genres que les objectifs professionnels sont réalisés et c'est à travers un savoir générique partagé que la solidarité professionnelle est entretenue. » Traduction personnelle).



Marché
des Halles

Info travaux
> du 7 décembre 2015
à fin janvier 2016*

INSTALLATION D'UN SYSTEME DE RADIANTS HAUTE TEMPÉRATURE

Afin d'améliorer le confort thermique des Halles de Dijon, à la demande des commerçants, **un nouveau système de radiants haute température** va remplacer le système devenu obsolète. Ces travaux s'inscrivent dans la continuité des opérations de rénovation menées cet été avec le changement des portes automatiques de ce bâtiment inscrit aux monuments historiques.

L'installation de **rideaux électriques d'air chaud au niveau des quatre portes principales** et la fermeture des petites portes, en cas de froid extrême, vont également permettre de limiter les courants d'air froid.

* Dates et heures de travail à titre indicatif et susceptibles d'être modifiées en fonction des aléas du chantier.

 **Dijon**

A l'aide du tableau des effets génériques multidimensionnels sur un énoncé présenté au point 6.2 de cet article, l'analyse de ce document (d'une taille réelle de 15 x 21 cm) dégage les données suivantes (mises en évidence par le recours à l'italique) :

1 - Identification du genre discursif

Prospectus

2 - Dimension matérielle

a - caractéristiques formelles du médium

Document en noir et blanc (ce recours au noir et blanc se justifie pour raison d'économie).

Combinaison d'écrit et de visuel où il est à noter que l'écrit encadre et domine l'iconique.

b - dimension spatiale

Ce document relève des genres brefs (pour raison d'économie, pour raison d'efficacité : les lecteurs éventuels ne sont pas forcément disposés à lire une longue argumentation).

et

c - dimension temporelle

Document valide pour une période précise (du 7/12/2015 à fin janvier 2016), mais l'astérisque renvoie à un texte (situé à la verticale, en bas, à droite) qui relativise cette indication temporelle (« Dates et durées données à titre prévisionnel et susceptibles d'être modifiées en fonction des aléas du chantier ») et protège la mairie de Dijon de toutes récriminations en cas de prolongement éventuel des travaux.

3 - Dimension socio-pragmatique

- identification de la situation de communication

Référent : travaux d'aménagement des Halles de Dijon

Enonciateur

*Service communication
de la mairie de Dijon*

Genre : flyer

Enonciataires : la clientèle des Halles

But : *informer (fonction des écrits au-dessus de la photo) et surtout argumenter (fonction du texte dans l'encart à fond blanc)*

- statut des coénonciateurs

Ce document se signale par la position asymétrique des co-énonciateurs : l'énonciateur, même s'il est une instance officielle, est en position basse face à l'administré qui subit des nuisances.

- axe de l'éthos et du pathos

L'effacement insistant de la mairie de Dijon (le texte central est construit thématiquement sur les actions réalisées, à réaliser, non sur l'instance décisionnaire) met en scène un agent (la mairie de Dijon) plus soucieux de décrire très techniquement (donc sans recours au pathos) ses actions et leur cohérence dans le temps que de se mettre en avant.

- identification du système d'énonciation global

Présent d'énonciation (« ces travaux s'inscrivent ») futur proche (« va remplacer/ vont également permettre »), repérage temporel déictique (« cet été ») sont des marques de la

mobilisation du système du « discours », nécessaire pour un document dont la publication coïncide avec les faits mentionnés.

- identification de l'acte de parole global

Argumenter (convaincre par des arguments objectifs).

4 - Dimension textuelle

- identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels

- Les informations dans le premier tiers du prospectus, de même que les pictogrammes en bas de prospectus relèvent de la liste ou « degré zéro de la description ».

- Le texte dans l'encadré se structure sous la forme d'une séquence argumentative. En effet, il répond à une thèse antérieure implicite : « la mairie de Dijon provoque des désagréments pour les usagers des halles de Dijon ».

Cinq arguments sont avancés contre cette thèse :

1- il s'agit d'améliorer le confort des usagers : « Afin d'améliorer le confort thermique des Halles de Dijon » (sic) ;

2 - l'initiative relève non de la mairie mais des commerçants eux-mêmes : « à la demande des commerçants » ;

3- le bien-fondé de l'opération : « remplacer le système devenu obsolète » ;

4- la cohérence de l'action municipale : Ces travaux s'inscrivent dans la continuité des opérations de rénovation menées cet été... »

5- énumération d'autres moyens de réduire le froid : « installation de rideaux d'air chaud » et « fermeture des petites portes » ;

Tous ces arguments convergent vers une nouvelle thèse non formulée explicitement : la mairie de Dijon a une politique cohérente au service du développement du bien-être de ses administrés.

5 - Dimension stylistique

- variété(s) de langue

Langue standard à soutenue (« confort thermique/ obsolète ») avec langue technique (« système de radiants haute température/ rideaux électriques d'air chaud »), toutes marques linguistiques qui renforcent l'éthos adopté par l'énonciateur et qui se veulent adaptées à la catégorie sociale des destinataires (classes aisées).

6 - Dimension thématique

Le thème du confort thermique est décliné dans ses différents aspects.

7 - Dimension (inter)culturelle

Trois points peuvent donner lieu à une réflexion interculturelle :

- 1- Les spécificités (matérielles ; place accordée à l'écrit et à l'iconique ; etc.) du genre prospectus en France.
- 2- La notion de marché, de marché couvert, de halles.
- 3- Les notions de monuments historiques, de patrimoine.

Ces résultats, obtenus à la suite d'une analyse menée à partir de la notion de genre de discours et de ses contraintes sur les diverses facettes d'un énoncé, peuvent ensuite être réinvestis pour élaborer une séquence didactique dont l'objectif général sera la tâche de comprendre, voire de produire le genre prospectus d'informations publiques et dont les objectifs spécifiques seront constitués par les outils indispensables à la réalisation de cette tâche/ ce genre de discours⁶⁶ :

- 1- **objectif général** (tâche finale) : décoder et/ou réaliser un prospectus d'informations publiques ;
- 2- **objectif spécifique formel** : identifier les caractéristiques formelles du genre prospectus d'informations publiques ;
- 3- **objectif(s) spécifique(s) textuel(s)** : identifier les composants de la séquence argumentative (thèse antérieure/ arguments/ nouvelle thèse) ;
- 4- **objectif(s) spécifique(s) langagier(s)** : acte de langage : argumenter
- 5- **objectif(s) spécifique(s) linguistique(s)** : expression du but / de la cause ; connecteurs d'argumentation ;
- 6- **objectif(s) spécifique(s) (inter)culturel(s)** : monuments historiques /marchés/ halles

Tableau 3 : Objectifs possibles d'une séquence didactique basée sur l'équivalence tâche = genre de discours

Ainsi, par cet exemple, l'assimilation de la tâche au genre de discours prouve, nous semble-t-il, sa pertinence méthodologique parce que, à travers le guidage très précis des activités d'apprentissage qu'elle permet (et ces activités voient leur sens renforcé puisqu'elles ont une finalité très précise, ce qui est générateur de motivation pour les

⁶⁶ La démarche proposée est assez proche de celle avancée par Claudel et Laurens : « Une fois les supports rassemblés et reconnus comme appartenant à un genre donné, l'approche consiste à identifier l'ensemble des éléments contribuant à sa définition, ce qui suppose de localiser les traits spécifiques du genre du point de vue de ses fonctions, des actes de parole qui le distinguent, des faits de langue qu'il contient, des séquences textuelles et des opérations qui le constituent, de la portée culturelle qu'il est susceptible de véhiculer et de la tâche qu'il peut impliquer. » (2016 : 9). Toutefois, elle s'en différencie sensiblement par l'équivalence tâche = genre de discours que nous posons et qui constitue, selon nous, la finalité des séquences didactiques, ce qui n'est pas le cas de la proposition méthodologique de Claudel et Laurens où la tâche est en net décalage par rapport au genre alimentant les activités d'apprentissage (par exemple, une des tâches pour le genre *fait divers* est de « préparer un exposé sur le traitement de l'information. »).

apprenants)⁶⁷, elle apporte tous les « outils » (matériels, linguistiques, culturels) pour que les apprenants puissent réellement être accompagnés dans la réalisation d'une tâche, ce qui est loin d'être toujours le cas (par exemple, quelques réalisations linguistiques de l'acte de parole *décrire* ne suffisent pas pour réaliser le site internet de son établissement !).

Conclusion

La tâche, très sollicitée actuellement en didactique des langues, notamment par le *CECRL*, mais dans une version affaiblie par rapport à celle élaborée par les didacticiens du *TBLLT*, et reconduite, maintenue dans son flou sémantique, peut toutefois voir, nous espérons l'avoir démontré, son efficace méthodologique grandement accrue si on l'assimile à un genre de discours, une assimilation justifiée par un jeu de parenté entre tâche, événement de communication et genre de discours. Posée comme finalité de la séquence didactique, la tâche/ genre de discours configure toutes les activités d'enseignement/ apprentissage, la dimension culturelle étant incluse.

Le potentiel méthodologique de l'équivalence tâche = genre de discours peut de plus être augmenté si la tâche n'est pas limitée aux seuls genres de discours écrits ou oraux, mais intègre également les genres multimédias, encore appelés genres de discours composites ainsi définis par Paveau : « genre(s) au sein duquel les énoncés n'ont pas une nature « purement » langagière, mais en partie constituée de matériau technologique : écran, timeline, avatars, liens, boutons, bookmarklets, etc. » (2012 : 5), et qui sont omniprésents tant dans la vie quotidienne (les réseaux sociaux ; les sites internet, etc.) que dans le FOS (par exemple les sites touristiques) ou le FL2I (pour s'en convaincre, il suffit par exemple de se rendre sur le site www.sncf.com).

Un autre avantage méthodologique de cette équivalence que l'on peut poser entre tâche et genre de discours réside dans le fait que les genres de discours sont rarement isolés. Ils s'inscrivent dans ce que Swales (2004) appelle une « chaîne des genres ». Ainsi, une offre d'emploi appelle une lettre de candidature accompagnée d'un C.V., d'une lettre de motivation, suivies d'un entretien d'embauche, tous genres qui doivent être travaillés non isolément, mais dans leur enchaînement. Cette particularité de bien des genres de discours permet de résoudre, partiellement, un problème méthodologique d'importance : celui de l'établissement d'une progression par tâches.

Enfin, il convient de rappeler que les genres ne sont pas que langagiers, plurisémiotiques, composites : certains sont liés étroitement à l'action physique et mettent en œuvre la pragmatique étendue à laquelle nous avons fait référence au point 5 de cet article. Ainsi du travail infirmier qui, bien souvent, lorsqu'il doit se faire à deux, comme lors de certains soins, exige la coordination du langage et du geste. Intégrer dans les tâches ces

⁶⁷ Le sens des activités d'apprentissage est, selon Bourgeois, l'un des deux facteurs de motivations, l'autre étant la capacité de réaliser la tâche : « les deux prédicateurs directs les plus importants de la motivation à apprendre chez l'élève sont la valeur que celui-ci accorde à la tâche d'apprentissage (valeur perçue, *value* en anglais) et la perception qu'il a de ses chances de réussir la tâche (espérance de réussite, *expectancy* en anglais). En bref, *un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir.* » (Bourgeois, 2006 : 235).

genres où langage et action sont fortement intriqués permet alors de mettre pleinement en œuvre la Perspective actionnelle avancée par le *Cadre* en rupture avec un Communicatif essentiellement focalisé sur la seule dimension langagière de l'activité.

Les genres de discours sont trop peu présents dans les manuels de FLE, de FOS comme le constate Richer (2016). Ils sont trop peu travaillés dans les formations de FLE/S – FL2I - FOS. Aussi devraient-ils faire l'objet d'une étude systématique lors de ces formations pour que les enseignants, dans leur mise en œuvre de la Perspective actionnelle, exploitent les potentiels didactiques des genres à travers les tâches qu'ils fixent comme objectifs de leurs séquences didactiques. Aussi devraient-ils être proposés plus systématiquement et d'une manière plus approfondie dans les manuels de FLE/S – FOS – FL2I. Ainsi, avec des enseignants formés à l'analyse des genres de discours, à la conception de séquences didactiques finalisées par des tâches assimilées à des genres de discours à comprendre et/ou produire, disposant de manuels didactisant ces genres de discours, les apprenants pourraient être plus finement guidés dans leurs apprentissages et par la suite mieux à même de pouvoir se confronter dans la vie réelle aux genres de discours qui la structurent, de se comporter en acteurs sociaux maîtrisant avec une certaine aisance les genres de discours en circulation dans une société donnée.

Références bibliographiques

- Adam J.M., 1999, *Linguistique textuelle*, Paris : Nathan.
- Adam, J.M., Heidmann, U., 2007, « Six propositions pour l'étude de la généricité », », in *Le savoir des genres*, Baroni, R., Macé, M., (dir.), La licorne, PU de Renne.
- Amossy, Ruth, 2000, *L'argumentation dans le discours*, Paris : A. Colin.
- Bakhtine, M., 1979, "Les genres du discours", in *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- Beacco, J.Cl., 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, 153 ; vol. 38.
- Beacco, J.Cl., 2007, *L'approche des compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Beacco, J.Cl., 2013, « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement de français langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, n° 183.
- Bérard, E., 2009, « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique » in *Recherches et Applications, Le français dans le monde*, n°45.
- Bhatia, V.K, 1993, *Analysing Genre : language Use in Professional Settings*, London : Longman.
- Bourgeois E., 2006, « La motivation à apprendre », in Bourgeois E., Chapelle G., (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BREEN, M. P., 1987, « Learner contributions to task design », in CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. (éds.). *Tasks in Language Learning*, Prentice Hall International.
- Crookes, G., 1986, « Task classification : A cross-disciplinary review », Tech. Rep., n°4, Honolulu : University of Hawaii.

- Claudiel, Ch, 2010 a, « Les pratiques journalistiques en France et au Japon : points de rencontre et divergences », *Communication & Langages*, n°164.
- Claudiel, Ch., 2010 b, « La formule d'appel dans les courriels à caractère personnel français et japonais », *Journal of French Language Studies*, Vol.20, n°1.
- Claudiel, Ch., Laurens, V., 2016, Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français », *Congrès mondial de linguistique française*.
- Chomsky, N., avril-mai 1972, « Théorie linguistique », *Le Français dans le monde*, n°88.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., 1976, *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., 2009, « Tache, progression, curriculum », in *Recherches et Applications, Le français dans le monde*, n°45.
- Dewey, J. 1968 (1^{ère} éd. 1938), *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin.
- Ellis, R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R., 2009, « Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings ». *International Journal of Applied Linguistics* Vol. 19 N°3.
- Filliettaz L., 2002, *La parole en action*, Québec : Éditions Nota Bene.
- Galisson, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLÉ International.
- Houssaye, J., 1987, *Ecole et vie active*, Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- Hymes, D.H., janv. - mars 1980, « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », *Etudes de linguistique appliquée*, n°37.
- Johns, A.M., 1997, *Text, role and context : Developing academic literacies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Johnson, K., 1979, "Communicative approaches and communicative processes", in *The communicative approach to language teaching*, Brumfit, C.J., Johnson, K., Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier – Crédif.
- Krashen, S.D., 1981, *The Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press Ltd.
- Krashen, S.D., Terrell, T., 1983, *The natural approach – Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, Regents/ Prentice Hall.
- Lee, J., 2000, *Tasks and Communicating in language Classrooms*, Boston : McGraw-Hill.
- Long, M.H., 1981, " Input Interaction, and the second language acquisition ", *Annual of New York Academy of Sciences*.
- Maingueneau D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris : Dunod.
- Maingueneau, D., 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », in Adam, J.M., Grize, J.B., Bouacha, M.A., *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon : Editions Universitaires de Dijon.
- Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S., 1987, *Second language pedagogy*, Oxford : Oxford University Press.

- Richer, J.J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles : E.M.E.
- Richer, J.J., 2015, « Culture(s) et Français sur objectifs spécifiques », *Cuadernos de Folología Francesa*, Cáceres : Universidad de Extremadura, n°26.
- Richer, J.J., 2016, Nov, « Genres de discours et FOS », *Points communs*, n°3.
- Robert, J.P., Rosen, E2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Editions Ophrys.
- Roulet, E, 1999, *La description de l'organisation du discours*, Paris : Didier.
- Roulet, E., 2005, « Un tournant actionnel en analyse et didactique des discours » in *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges D. Coste*, Lyon : ENS.
- Rogers, C., 1976 (1^{ère} éd. 1969), *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- Samuda, V., Bygate, M., 2008, *Tasks in Second Language Learning*, Palgrave/ MacMillan.
- Savignon, S., 1972, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*, Philadelphia : The Center For Curriculum development, Inc.
- Skehan, P., 1998, *A cognitive Approach to Language Learning*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Springer, C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in *Recherches et Applications, Le français dans le monde*, n°45.
- Swales, J.M., 1990, *Genre analysis*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, J., 2004, *Research genres*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Vernant D., 1997, *Du discours à l'action*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Widdowson, H.G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford : Oxford University Press.
- Willis, J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman.
- Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task Based Teaching*, Oxford : Oxford University Press.