

Marin, B., Crinon, J. (2010). "Tâches explicites, apprentissages implicites ? Des compétences discursives à l'école élémentaire". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Tâches explicites, apprentissages implicites ? Des compétences discursives à l'école élémentaire

Brigitte MARIN et Jacques CRINON
Équipe CIRCEFT-ESCOL, Universités de Paris Est Créteil et de Paris 8
et GDR CNRS "Production verbale écrite", France
brigitte-marin@wanadoo.fr, jacques.crinon@creteil.iufm.fr

Résumé

Cette étude s'assigne pour objectif d'interroger les concepts de tâche et d'apprentissage implicite à partir de l'analyse d'un projet d'écriture collaborative aboutissant à une publication en ligne, et commun à huit classes de la fin du cycle 3 de l'école élémentaire. Elle envisage ainsi la tâche et son entour à partir de deux angles d'observation complémentaires : son élaboration dans le cadre d'un protocole de recherche et son effet sur les apprentissages. Elle analyse ainsi la manière dont l'enrôlement des élèves dans une activité de communication au sein d'une communauté discursive élargie au-delà de la classe permet de conjuguer apprentissages implicites et explicitation progressive des savoirs et des savoir faire pertinents dans la situation.

Mots-clés : critique, didactique, écriture, métacognition, réflexivité.

Abstract

This study aims at examining the concepts of task and implicit learning from the analysis of a collaborative writing leading to an on line publication, and common to eight classes of the end of cycle 3 of elementary school. It involves the task and its surroundings from two complementary points of view: its development as part of a research protocol and its effect on student learning. It analyses how well the enrolment of students in a communicative activity within a discursive community extended beyond the material classroom allows combining implicit learning and progressive clarifying of knowledge and expertise relevant to the situation.

Keywords: criticism, didactics, writing, metacognition, reflexivity.

1 Introduction

La focalisation sur la tâche conduit à prendre en compte la réalisation et l'effectuation comme constituants du processus d'apprentissage, en rupture par rapport aux conceptions antérieures, qui reléguent la tâche au second plan, au titre de l'exercice d'application (Ellis, 2003). Dans la perspective actionnelle, la tâche ne recouvre plus seulement le moyen pour l'enseignant de vérifier les compétences mises en œuvre, c'est un instrument de médiatisation des savoirs qui passe par un dispositif didactique au service de leur construction et de leur mobilisation par les élèves en situation de communication authentique.

Nous organiserons notre réflexion autour de deux moments : l'inscription de notre projet de recherche dans les approches théoriques de l'apprentissage centré sur la tâche et l'analyse des effets du dispositif didactique sur les apprentissages implicites et explicites des élèves.

2 Approches de l'apprentissage focalisé sur la tâche

2.1 L'approche communicationnelle de la tâche

La perspective communicationnelle ancrée dans la tâche s'inscrit dans une conception globale de l'acte de communication recouvrant une relation au monde réel et factuel de la vie quotidienne (Long, 2005), qui suppose effectuation et achèvement (Skehan, 1996). Référée à l'univers scolaire, la tâche est une activité visant un objectif atteignable par l'enrôlement des participants dans une interaction, à partir d'un dispositif où la focalisation sur l'échange requiert compréhension, manipulation et production langagières (Lee, 2000). La tâche est ainsi une action, résultat du traitement et de la compréhension du langage qui appelle une réponse en acte (Richards, Platt & Weber, 1985), attestant de la prise en compte du sens pour atteindre l'objectif visé (Bygate, Skehan & Swain, 2001).

La tâche, en tant que face visible de l'activité requise des apprenants pour parvenir à une réalisation concrète à partir du traitement cognitif d'informations, permet alors aux enseignants de contrôler et réguler ce processus (Prabhu, 1987) par des aménagements des situations didactiques. Elle est aussi une entrée particulièrement favorable au recueil de données de recherche (Crookes, 1986) pour explorer les processus en jeu dans les apprentissages implicites relevant de la littéracie étendue.

2.2 Apprentissage implicite et explicite

Nous convoquons la notion d'apprentissage implicite en référence à la définition qu'en donnent Nicolas et Perruchet (1998) pour qui c'est "*un mode d'adaptation dans lequel le comportement d'un sujet apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'explication intentionnelle de la connaissance explicite de cette structure*" (p. 15). L'amélioration des performances de l'apprenant peut être interprétée de trois manières. La première concerne l'acquisition de connaissances relatives à la structure de la situation¹, dans la non conscience de cet apprentissage ; la deuxième s'inscrit dans la perspective de l'abstraction de la règle construite par l'expérimentation selon un processus conscientisé ; la troisième – à laquelle souscrivent Nicolas et Perruchet (1998) – conteste la

¹ Ce sont les connaissances contextuelles et superficielles qui rencontrent celles visées par la situation d'apprentissage sans en avoir l'étendue ni l'acuité.

nécessaire existence de l'accès à l'abstraction lors des apprentissages implicites, du fait de l'absence de corrélation entre incapacité à verbaliser des connaissances et non conscience de l'existence de ces connaissances. Nous nous appuyerons sur cette interprétation pour analyser la partie de notre recueil de données concernant l'effet des critiques verbalisées sur les savoirs en acte observables dans la version finale du texte produit.

Cependant, l'approche centrée sur les tâches communicatives et la pédagogie de projet à laquelle on peut considérer que ces conceptions s'apparentent a été l'objet de critiques. Elles conduiraient les élèves à la simple effectuation de ce qui est demandé dans la situation présente, sans possibilité de transfert (Meirieu, 1987) et, finalement, aboutiraient à des malentendus sur l'enjeu du travail scolaire (Bautier & Rochex, 2007) : faire ne suffit pas pour apprendre. Il importe donc d'analyser précisément dans quelles situations et à quelles conditions les tâches langagières proposées aux élèves peuvent aboutir, lorsque les élèves écrivent en langue maternelle, non seulement à une communication réussie, mais, à l'occasion de la situation de communication, à des apprentissages discursifs.

Nous considérerons ici la tâche comme une notion hétérogène et fédératrice, découplée entre une tâche finale de réécriture et des tâches intermédiaires communicatives – échanges entre pairs – qui ont recours aux TICE en lien avec une reconfiguration cognitive des usages qu'elles favorisent (Baron & Bruillard, 2008).

Nous utiliserons les résultats d'une recherche au cours de laquelle nous avons conçu, grâce aux TICE, une situation interactionnelle authentique (Ellis, 2003). Il s'agit en effet de conduire les élèves des classes participantes à écrire pour être publiés sur un site Web et aussi à échanger entre pairs par courriel dans une phase de révision collaborative, échanges qui contribuent à créer une communauté discursive (Bernié, 2002) *via* une tâche sociale qui mime les tâches d'écriture professionnelle (Boutet, 2005).

3 Le dispositif didactique conçu pour les besoins de la recherche

Ont participé au travail huit classes de cours moyen de la banlieue parisienne, dont certaines situées en zone d'éducation prioritaire. Les élèves ont écrit et révisé des textes explicatifs ou des récits de fiction. La première séance présentait un phénomène scientifique ou un extrait de littérature de jeunesse, selon les classes. La deuxième séance était consacrée à l'écriture individuelle par les élèves de la première version d'un texte en lien avec le sujet de la séance précédente, la troisième à l'échange électronique avec les correspondants (rédaction de

critiques et de conseils pour les uns et réaction écrite à ceux-ci pour les autres²) la quatrième à la révision du texte produit. Les versions définitives des textes ont été publiées en ligne afin de rendre visible la tâche effectuée et de l'inscrire dans la sphère d'une activité authentique *via* la cyberréalité (Mangenot & Pénilla, 2009).

Cette tâche d'écriture a été reproduite au cours de quatre séquences régulièrement distribuées au fil de l'année. La première séquence de travail a débuté par une phase d'initiation à l'écriture et à l'élaboration des critiques destinées à aider les correspondants à améliorer leurs textes.

Les questions scientifiques auxquelles les élèves avaient à répondre dans leurs textes explicatifs ont été successivement : "Comment un bulleur peut être utile à des poissons vivant dans un aquarium", "Pourquoi certaines îles et certaines régions du monde risquent d'être recouvertes par la mer dans quelques années", "Comment le cœur humain arrive à faire son travail qui est si compliqué (avec en particulier le rôle des valvules cardiaques)", "Pourquoi, en hiver, en France, certains animaux sont visibles et pourquoi d'autres disparaissent".

Les consignes proposées pour l'écriture des quatre récits de fiction (des épisodes insérés dans des romans d'aventures³) ont été les suivantes : "Le héros, perdu dans la forêt sibérienne, va-t-il résister au froid et à la faim ? Il s'organise pour vivre", "Le héros affronte une bête sauvage", "Le héros affronte une tempête", "Le héros cherche à échapper à des poursuivants".

Nous avons analysé les productions de 144 élèves⁴. Notre corpus est ainsi constitué de 1152 textes⁵ et de 576 critiques et réponses à ces critiques.

Les enseignants, lors de ce travail, ont choisi et articulé les tâches d'écriture et de révision proposées aux élèves. Mais ils les ont aussi, en cours de route, toujours explicitées et ils les ont reliées à d'autres moments de travail dans la classe : ainsi, pour le roman d'aventures, à la lecture, commentée, de textes représentatifs du genre.

² Chaque élève "émetteur de conseils" avait à critiquer les premières versions des textes de trois ou quatre partenaires, et de même chaque "récepteur de conseils" bénéficiait des critiques de trois ou quatre partenaires.

³ Victor Astafiev, *Perdu dans la taïga*, Flammarion et Jean Ollivier, *Le cri du kookabura*, Casterman.

⁴ Parmi les 220 élèves ayant participé à l'expérimentation, seuls 144 ont été retenus pour l'analyse afin d'égaliser les groupes, comportant un nombre identique d'élèves de niveau fort et faible. Les niveaux des élèves ont été établis à l'aide de tests de lecture (remise en ordre et importance relative de l'information).

⁵ Pour chaque élève quatre textes en version 1 et quatre textes en version 2 à chaque séquence.

Les analyses que nous menons à partir du corpus recueilli donnent lieu à la production de connaissances sur les apprentissages des élèves, qui ont un effet en retour sur la conception didactique.

4 Effets de l'effectuation de la tâche sur les apprentissages implicites et explicites des élèves

4.1 Verbaliser des conseils et les mettre en œuvre : des apprentissages implicites et de plus en plus conscients

Dans les situations didactiques pilotées par la tâche, le processus de prise de décision par les apprenants, plus fortement engagé que dans les dispositifs pédagogiques applicationnistes, nécessite un traitement complexe des informations afférentes à la résolution d'un problème. Cette hypothèse se trouve vérifiée dans l'analyse des deux parties de notre corpus, qui présente des écrits situationnels – les textes répondant aux consignes d'écriture – et des écrits transactionnels – les conseils donnés et les réponses à ces conseils.

L'activité d'élaboration de critiques conduit à rendre plus conscients des intentions et des procédés, en verbalisant les conseils ou remarques à destination des pairs. Le passage par l'écrit qu'impose cette tâche langagière médiée par l'ordinateur conduit en effet les élèves auteurs de conseils à réélaborer et à reformuler des manières d'écrire et/ou des savoirs sous-jacents à des "faire" langagiers. Nous constatons, chez la plupart des élèves, l'effet favorable de cette tâche intermédiaire sur la tâche finale de révision de texte. Prenons, dans le corpus de textes explicatifs concernant le fonctionnement d'un bulleur dans un aquarium, l'exemple des différentes versions d'écriture de Michaël, un élève de niveau faible, appartenant au groupe des tuteurs, en relation avec les critiques qu'il a émises sur les textes de ses pairs. Son premier texte est très lacunaire :

"Un bulleur c'est un appareil qui envoie des bulles pour que ça se mélange et pour que les poissons respirent très bien et que les poissons ne meurent ou ne souffrent pas." (Michaël, séquence 1, version 1)

En revanche, le premier texte soumis à sa critique, rédigé par une élève de bon niveau s'avère d'excellente qualité :

"Pourquoi les poissons ont besoin d'un bulleur ? Comment respirent les poissons ? À quoi sert un bulleur ? Lisez ce texte et vous le saurez.

Les poissons vivent dans l'eau. Mais ils ont aussi besoin d'air. Ils respirent grâce à leurs branchies qui leur servent de 'poumons'.

Dans la mer et les océans, les vagues, grâce à leurs mouvements 'mélangent' l'air avec l'eau. L'air se dissout dans l'eau qui fait en sorte qu'il y ait de l'oxygène dans l'eau pour faire vivre les poissons. Dans un aquarium, il n'y a pas de vagues. Les bulleurs ont un tuyau qui aspire l'air de la pièce. L'air par le tuyau est directement 'éjecté' dans l'eau en plein de bulles que le bulleur a dispersées. Les bulles en montant de plus en plus dans l'aquarium, l'oxygène se dissout dans l'eau. Les poissons peuvent respirer.

Il y a une deuxième raison qui est la plus importante. Les bulles que le bulleur envoie éclatent à la limite de l'eau qui forme des vagues. Ça fait que les vagues mélangent l'air et l'eau.

Donc il y a ces deux raisons pour lesquelles le bulleur est très important dans un aquarium."
(Ye-Jin, séquence 1, version 1)

La critique prend acte de la performance réalisée :

"C'est très clair et bien expliqué." (critique par Michaël du texte de Ye-Jin)

La tâche assignée a conduit Michaël à prendre à son compte ce qu'il percevait des qualités du texte qu'il a lu, afin d'élaborer des critiques constructives à l'intention de l'auteur du texte défaillant qui lui est aussi proposé :

"Tu ne dis pas ce qui fait des bulles et c'est trop court. Dis que les poissons ont besoin de respirer et que le bulleur met de l'oxygène dans l'eau de l'aquarium." (critique par Michaël du texte de Fayaz)

En suggérant par ses conseils un plan d'action (Breene, 1987), décliné en but (explicitation des causes antécédentes au fait observé) et en sous-buts (mentionner le rôle de l'oxygène et développer le texte), Michaël se constitue les critères du texte explicatif à visée scientifique. Ce qu'il comprend des qualités nécessaires au texte explicatif à écrire (enchaîner toutes les informations qui contribuent à l'explication) reste implicite. Il procède par imitation, mais tend vers un début d'explicitation. Les conseils verbalisés, qu'ils concernent l'expansion du texte⁶, l'explicitation du processus de production d'oxygène ou la mention du terme même *oxygène*, font ensuite partie des savoirs en acte présents dans la version révisée de son texte⁷ :

*"Un bulleur c'est un appareil qui envoie des bulles pour que ça se mélange **avec l'oxygène** et pour que les poissons respirent très bien et que les poissons ne meurent ou ne souffrent pas.*

⁶ Notons cependant qu'il ne s'agit que d'une étape de l'apprentissage des caractéristiques du genre, car cette conception du texte explicatif comme plus détaillé, plus long, le conduit à introduire aussi des informations inutiles à l'explication du phénomène, comme la description détaillée du bulleur.

⁷ En gras sont indiqués les éléments textuels ajoutés par rapport à la version 1.

Le bulleur marche avec une prise qui se branche et qui est relié à une boîte qui absorbe l'oxygène. Il est relié à un tuyau où il y a un petit appareil qui fait des milliers de bulles. Plus il y a de bulles, plus il y a de l'oxygène, plus le poisson arrive à respirer sous l'eau et plus le poisson bouge." (Michaël, séquence 1, version 2)

La tâche assignée aux élèves tuteurs les incite à endosser le rôle de l'expert et à se doter de la posture normative, comme du vocabulaire scientifique requis par la situation de communication. L'analyse des textes qu'écrit Michaël lors des séquences suivantes indique que ces savoirs y seront alors réinvestis. Pour autant, la compétence d'écriture *in statu nascendi* s'apparente à des reprises partielles de savoirs et de savoir faire qui ne peuvent être assimilées au processus de l'abstraction (Nicolas & Perruchet, 1998) de l'ensemble des contraintes du texte explicatif à visée scientifique.

4.2 Appliquer ou non des conseils

La collaboration est asymétrique et la tâche des élèves récepteurs de conseils diffère de celle des émetteurs de conseils, lors de la troisième séance de chaque séquence. Chez les "récepteurs", pas de processus de reformulation ni d'explicitation. Ils appliquent ou récusent les conseils reçus, qui, lorsqu'ils sont abstraits, ne sont pas utilisés, et lorsqu'ils proposent des formulations précises, sont repris dans l'instant, mais pas appropriés. Le rapport à l'apprentissage et à la conscience qu'ils en ont se construit différemment. Nous prendrons un récit de fiction comme exemple de l'évolution des compétences d'écriture des élèves récepteurs de conseils. La consigne proposée lors de la séquence 3 invite à montrer le héros, Vassioutka, perdu dans la forêt sibérienne, aux prises avec une tempête :

"Vassioutka marchait et il y a une tempête qui arrivait. Et il est trempé et il veut faire une tente avec des branches pour s'abriter dans le chaud. Et le matin la tempête s'arrêta et Vassioutka reprend son chemin, et il se lave avec de l'eau. Et il y avait des feuilles qui tombaient. Et il montait dans l'arbre pour voir si il est arrivé, Vassioutka court et il tombait et il a eu une blessure à la jambe et il prend une feuille pour se soigner." (Bilel, niveau faible, séquence 3, version 1)

Plusieurs critiques sont adressées à Bilel en vue de l'aider à améliorer son texte. En voici certaines, avec, en regard la réponse apportée par Bilel :

"Vassioutka ne peut pas construire une tente avec des branches. Il n'aura pas le temps de le faire et la tempête va tout détruire." (Ryan, critique du texte de Bilel)

"Si, il peut, parce que la tempête elle est arrêtée." (Bilel, réponse à la critique de Ryan)

"Il ne peut pas y avoir de feuilles, la tempête les a fait s'envoler." (Ryan, critique du texte de Bilel)

"Si, il y a des feuilles parce que des mélèzes." (Bilel, réponse à la critique de Ryan)

Certains commentaires sont parfois récurrents et pourraient faire prendre conscience à l'auteur du texte critiqué de la nécessité de les intégrer lors de la réécriture du texte :

"Tu ne parles pas assez de la tempête." (Ryan, critique du texte de Bilel)

"Tu ne décris pas du tout la tempête." (Carl-Robin, critique du texte de Bilel)

Pourtant, ce n'est pas le cas et Bilel décide de ne pas modifier son texte initial :

"Si, je parle de la tempête." (Bilel, réponse aux critiques de Ryan et Carl-Robin)

En revanche, l'une des critiques est accueillie favorablement :

"Écris ce que ressent Vassioutka." (Ryan, critique du texte de Bilel)

"D'accord je vais le faire." (Bilel, réponse à la critique de Ryan)

À l'examen de la seconde version du texte, prendre en compte les émotions du personnage constitue le seul effet des conseils explicitement formulés, et la seule phrase ajoutée, à la fin du texte initial, de manière d'ailleurs quelque peu déconnectée de l'objectif de l'épisode raconté, où il s'agissait, selon les principes du roman d'aventures, de communiquer au lecteur les affres d'un personnage en grand danger, puisqu'il affronte les éléments déchainés :

"Et Vassioutka pleure parce qu'il lui manque sa mère." (Bilel, séquence 3, version 2)

Et, de fait, on ne verra guère, dans le texte suivant de Bilel, d'éléments indiquant qu'il aurait pu comprendre et utiliser les conseils donnés précédemment, bref d'indices indiquant qu'il aurait appris qu'un récit d'aventures vise à créer des effets de réel et à faire partager les sentiments de personnages en danger.

"Et Jérémie il était dans les sables mouvants et il a trouvé une branche pour se retirer. Il marche et il voit une rivière, il y a un crocodile. Il prend le bâton pour le taper. Et le crocodile avance. Jérémie l'assomme. Et après ça il traverse la rivière. Et il était tard. Jérémie voit une grotte et il va dedans pour dormir. Et les trois gardiens et le chien ils sont trop loin pour l'attraper. Puis Cuir-de-vache a dit bâtard pour Jérémie. Et Jérémie se lève pour la suite. Et le chien a trouvé une piste. C'était la grotte." (Bilel, séquence 4, version 1)

Le texte reste constitué d'une simple succession d'actions, et ne cherche pas à créer d'effets sur le lecteur.

5 Conclusions

Nous nous sommes intéressés dans le cadre de cet article à l'évolution des savoirs et savoir faire d'élèves de niveau faible qui possèdent peu de ressources antérieurement construites et mobilisables et pour lesquels la construction de savoirs nouveaux est décisive. Mais les analyses de l'ensemble du corpus, tant qualitatives que quantitatives⁸, montrent d'une manière plus générale que, quel que soit le niveau des élèves, la définition de la tâche influe sur la nature de l'activité cognitive et sur la qualité des apprentissages.

Ainsi le dispositif didactique élaboré pour les besoins de la recherche permet de mettre en évidence la maîtrise progressive de compétences d'écriture de textes répondant aux caractéristiques du genre pratiqué, chez les élèves auxquels a été confiée une tâche intermédiaire transactionnelle d'explicitation qui s'inscrit dans un usage social de l'écriture médié par des échanges électroniques.

En revanche, les élèves ayant reçu des conseils destinés à être appliqués ont moins bien révisé leurs textes et effectué des progrès moins importants au cours de l'année que ceux devant effectuer la critique de textes de leurs pairs. Le rapport entre la faible verbalisation – et verbalisation *a contrario*, défensive et consistant souvent à nier la nécessité d'une révision – se traduit par des progrès *a minima*.

La collaboration asymétrique et la dichotomie des tâches effectuées n'ont donc pas conduit aux mêmes apprentissages selon le rôle assigné aux partenaires. Elles mettent en lumière les conditions auxquelles une tâche communicative a pu aboutir à un développement de compétences discursives lors de la production de textes explicatifs ou de récits.

Il semble en effet que ce n'est pas seulement l'existence d'une situation de communication, ni même la conscience accrue de la nécessité d'écrire pour des lecteurs, en lien avec la révision collaborative, qui a permis de mieux en mieux maîtriser les genres pratiqués. L'aller retour entre pratique de l'écriture, où les savoirs restent implicites, et prise de conscience des savoirs qui sous-tendent les manières d'écrire, par une pratique de reformulation-explicitation à l'usage des correspondants, a contribué à l'appropriation des savoirs et savoir faire langagiers. La tâche de révision entre pairs crée une communauté de pratiques qui ressemble à celle des scripteurs professionnels qui rédigent à plusieurs. La présence, dans le dispositif, de ces tâches collaboratives a été plus déterminante que la simple existence d'un projet de

⁸ Pour des analyses statistiques et des analyses qualitatives plus détaillées de notre corpus, voir, pour les textes explicatifs, Crinon & Marin, 2008 ; Crinon, Marin & Cautela, 2008 et, pour les récits, Crinon & Marin, 2010.

publication. En d'autres termes, les pratiques langagières situées et adressées en vue de la collaboration ont suscité la réflexivité des scripteurs novices qui y étaient confrontés. Les élèves de niveau faible ont pu, à partir des récurrences observées, s'appropriier des savoirs et des savoir faire séquentiels grâce auxquels ils s'enrôlent dans la tâche. Leur progression dans les apprentissages implicites sur l'écriture dans les genres les conduit à modifier les représentations conscientes (Nicolas & Perruchet, 1998) qu'ils en avaient. La recherche dont nous avons développé ici l'un des aspects permet donc de mettre au jour l'intérêt épistémologique et cognitif d'une approche par les tâches langagières, en ce qu'elle conduit à observer des processus en acte et à interroger l'activité mentale de l'élève.

Concevoir les situations d'enseignement apprentissage en termes de tâches engage la reconfiguration des rôles et des statuts dans la classe en termes de plans d'action et de prises de décisions explicitement partagés et distribués entre apprenants et enseignants. L'amélioration des compétences en littéracie à l'école élémentaire s'inscrit dans la hiérarchisation raisonnée de tâches dont les buts et l'enjeu d'apprentissage sont clairement explicités par l'enseignant⁹. Les progrès dans la rédaction des textes reposent sur une clarification progressive, chez les élèves qui écrivent, des savoirs qui conditionnent la réussite dans la tâche, ici des savoirs sur les genres.

Note : Les auteurs remercient l'IUFM de l'académie de Créteil pour son soutien à cette recherche. Ils adressent également leurs vifs remerciements aux enseignants des classes participantes, aux directeurs et aux équipes de circonscription, ainsi qu'aux membres de l'équipe qui ont contribué à la recherche : F. Amouri, P. Avel, I. Ayab, A. Cautela, G. Ferone, D. Legros, A. Maillard, P. Richard.

Références bibliographiques

Baron, G.-L. & Bruillard, É. (2008). "Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelles situation ?". *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, vol. 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09p.pdf

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007). "Apprendre, des malentendus qui font la différence". In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Éd.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, pp. 227-243.

Bernié, J.-P. (2002). "L'apport des pratiques langagières scolaires à travers la notion de 'communauté discursive' : un apport à la didactique comparée ?". *Revue française de pédagogie* n°141, pp. 77-88.

⁹ Autrement dit, il ne suffit pas à l'enseignant d'avoir conçu et structuré le dispositif.

- Boutet, J. (2005). "Genre de discours et activités de travail". In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Dir.). Louvain : Peters, pp. 19-35.
- Breene, M. P. (1987). "Learner contribution to task design". In C.N. Candlin & D. Murphy (Eds.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 7, Language learning tasks. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, pp. 23-46.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). "*Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*". Cambridge: Cambridge University Press.
- Crinon, J. & Marin, B. (2008). "Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative". *Colloque international "De la France au Québec, L'Écriture dans tous ses états"*, Poitiers, 12-15 novembre 2008. En ligne : <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Crinon-Marin.pdf>.
- Crinon, J. & Marin, B. (2010, soumis). "Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs". *Revue française de Linguistique appliquée*, vol. XV.
- Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). "Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques". *Communication au Premier Congrès mondial de linguistique française (CMLF)*. Paris, 9-12 juillet 2008. En ligne : <http://www.linguistiquefrancaise.org>.
- Crookes, G. (1986). "Task classification: A cross-disciplinary review". *Technical Report, n°4*, The Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai: Manoa.
- Ellis, R. (2003). "*Text-based Language Learning and Teaching*". Oxford: Oxford University Press.
- Lee, (2000). "*Tasks and language communicating in language classrooms*". Boston: McGraw-Hil.
- Long, M. H. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching". In K. Hiltentam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Cleveland England: Multilingual Matters, pp. 77-99.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris : CLE International, pp. 82-90.
- Meirieu, P. (1987). "*Apprendre... oui, mais comment*". Paris : ESF éditeur.
- Nicolas, S. & Perruchet, P. (1998). "L'apprentissage implicite : un débat théorique". *Psychologie française* n°43/1, pp. 13-25.
- Nunan, D. (1991). "Communicative Task and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly*, vol. XXV, n°2, pp. 279-295.
- Prabhu, N. S. (1987). "*Second language pedagogy*". Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). "*Longman dictionary of applied linguistics*". Harlow, Essex: Longman.
- Skehan, P. (1996). "A Framework for the Implementation of Task-based Instruction". *Applied Linguistics* n° 17/1, pp. 38-62.