

Nissen, E. (2010). "Variations autour de la tâche". 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.

Variations autour de la tâche

Elke NISSEN
LIDILEM, Université Grenoble 3, France
Elke.Nissen@u-grenoble3.fr

Résumé

Cet article se donne pour objectif de recenser les types de tâches, et leurs dénominateurs communs, qui sont présentés aujourd'hui – où « l'approche par les tâches » est soutenue par le Conseil de l'Europe – aux apprenants. Il analyse pour cela les articles issus de deux numéros de revue et un ouvrage collectif récents. Il apparaît que la grande majorité des scénarios pédagogiques s'y inscrit dans la perspective actionnelle, du moins d'après la déclaration des auteurs, car leur définition de ce qu'est une tâche ne correspond pas toujours à celle du CECR. Pour le public visé, étudiants ou professionnels, on propose le plus souvent des mono-tâches, mais également des projets, ou encore des simulations avec un enchaînement de plusieurs tâches. Elles s'inscrivent généralement dans la (future) réalité sociale des apprenants, mais certaines laissent également la place à des thèmes artistiques ou (inter)culturels. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre dans une démarche qui responsabilise l'apprenant, le recours à Internet n'est pas toujours systématique.

Mots-clés : tâche, perspective actionnelle, scénario, comparaison.

Abstract

At a time when action- and task-based learning is sustained by the European Council, this paper explores which types of tasks are given to second language learners today and what aspects these tasks have in common. The paper analyses two recent issues of scientific journals and one collective book. The analysis shows that the majority of pedagogical scenarios described in these texts claim to adopt an action- and task-based approach. However, in reality the way they define a task does not always correspond to the definition given by the European Framework of Reference for Languages. The described tasks are exclusively dedicated to higher and professional education; they are mostly single tasks, but they can also be projects and simulations including several successive tasks. They generally correspond to the learners' (future) reality, with themes that are nevertheless sometimes a little bit less "pragmatic", like artistic or (inter)cultural ones. Contrary to what one might have expected within an approach that gives responsibility to the learner and where public access to the learners' productions is valued, the pedagogical scenarios do not systematically integrate the use of the Internet.

Keywords: task, action-based learning, pedagogical scenario, comparison.

1 Introduction

Quelles sont les tâches proposées aujourd'hui aux apprenants ? Quel est leur statut dans le scénario ? Quels sont leurs dénominateurs communs ? En réponse à ces questions, le présent article se donne pour objectif de recenser les tâches décrites dans plusieurs publications récentes sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et des dispositifs médiatisés, afin de voir, d'une part, quelles interprétations et applications de l'approche par les tâches du CECR ont été faites, mais aussi, d'autre part, si cette approche est

largement entrée dans les "mœurs", comme méthodologie prépondérante actuelle de l'enseignement-apprentissage des langues, ou, tel que le dirait une voix plus critique, comme "la dernière méthode à la mode" (Frath, 2008 : 15).

Cet article se base ainsi sur la lecture de deux numéros de revue, explicitement en lien avec le CECR (*Les Langues modernes. Le Cadre européen : où en sommes-nous ?*, 2008 et *Le Français dans le monde, recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, 2009), ainsi qu'un ouvrage portant sur une problématique autre que le CECR, et qui nous permettra donc de resituer les dispositifs basés explicitement sur le CECR parmi d'autres, pouvant s'inscrire dans d'autres approches (*Dispositif médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, 2009, dirigé par Rivens Mompean et Barbot).

Un tout premier constat qui doit être fait est que, tout comme le postule l'appel à communications pour le colloque Tidilem 2010 qui nous a incité à faire cette analyse, que "*les exemples concrets de macro-tâches, tâches etc. sont assez rares dans la littérature du domaine*". Sur les 36 articles et chapitres d'ouvrage des publications susmentionnées, seules 13 font référence à des tâches ou dispositifs concrets (Auger & Louis, 2009 ; Besnehard *et al.*, 2009 ; Dervin, 2009a, 2009b ; Durietz & Jérôme, 2009 ; Grundy, 2009 ; Hamez & Lepez, 2009 ; Lepez, 2008 ; Mangenot & Penilla, 2009 ; Nissen, 2009 ; Oritz & Denorme, 2009 ; Reinhardt, 2009 ; Villanueva, 2009 ; nous n'avons pas pris en compte ici les textes détaillant le fonctionnement de centres de ressources en langue, s'ils ne décrivaient pas une scénarisation concrète de l'apprentissage).

Comme le spécifiera la suite du présent article, les tâches et dispositifs décrits dans ces publications intègrent tous, sans exception, des éléments du CECR, mais non pas forcément sa perspective actionnelle (2^e partie). D'autres dénominateurs, communs à presque toutes les scénarisations proposées, apparaissent lors de l'analyse des textes : leur centration sur la tâche, leur « réalisme », leur action finalisée et l'utilisation d'Internet (3^e partie).

2 Une incontournable référence au CECR

Trois aspects majeurs du CECR sont retenus dans ces 13 textes. A minima, les textes font référence au premier de ces aspects, c'est-à-dire aux niveaux de référence. La plupart se réfère également à l'un ou l'autre de ces aspects : soit au portfolio européen pour les langues (PEL) et / ou le plurilinguisme, soit à la perspective actionnelle. Quelle que soit la référence au CECR, elle semble ainsi aujourd'hui incontournable.

2.1 Référence aux niveaux de compétences en langue

Certains voient dans le CECR exclusivement "un référentiel divisé en six niveaux (...). Il distingue cinq activités langagières (...). Le référentiel est composé de « descripteurs de compétences » qui s'expriment en termes de capacités" (Frath 2008 : 12). Mais que ce soit là la prise en compte exclusive du CECR ou non, lorsque des niveaux de compétences en langue sont exprimés, ils le sont toujours en termes de A1, A2, B1, B2, C1 ou C2. Cela montre que la grille des descripteurs de niveaux de compétences en langues du CECR est extrêmement bien acceptée et répandue.

2.2 Référence au plurilinguisme

Une fois que l'on a constaté, grâce à cette grille des compétences, qu'un apprenant peut avoir des niveaux différents dans les différentes compétences (lire, écrire, écouter, parler, communiquer), il est possible de valoriser même des compétences partielles, en compréhension écrite par exemple, d'une langue étrangère. On a des compétences même si l'on ne maîtrise pas la langue étrangère comme un locuteur natif, même si ces compétences sont peut-être minimales. Le PEL met en avant toutes les compétences dans toutes les langues (y compris dans celles non valorisées habituellement par l'apprentissage scolaire, comme une langue maternelle telle que l'arabe ou le turc par exemple) que peut avoir la personne. Il devient ainsi un outil en vue du plurilinguisme ; outil mis en place à différents niveaux de l'enseignement (cf. Sagol Marc, 2008 pour un compte-rendu d'expérience au collège, et Taillefer, 2008 pour le niveau universitaire). Ce sont des textes du numéro des *Langues modernes* qui mettent ainsi l'accent sur cet élément promu par le CECR : le plurilinguisme – et l'intérêt que porte le coordinateur de ce numéro, Frath, au PEL y est sans doute pour quelque chose...

2.3 Référence à la perspective actionnelle

Il est vrai que la perspective actionnelle n'est pas décrite de manière très explicite dans le CECR (Springer, 2009 : 28 ; Frath, 2008 : 15), et qu'il faut lire entre les lignes pour la déceler, comme l'a fait en premier Puren (2002). Le fait qu'il soit historien de la didactique des langues n'est pas innocent dans cette focalisation sur la perspective actionnelle. En effet, en Allemagne par exemple, une telle interprétation du CECR comme étant une nouvelle étape dans l'enseignement-apprentissage des langues n'a pas été faite, contrairement à la France, "où l'on considère dans une perspective historique qu'une méthodologie est toujours remplacée par une autre au fil du temps" (Delouis, 2008 : 30).

La perspective actionnelle est évidemment abordée, au moins en filigrane, par tous les textes du numéro du *Français dans le monde, recherches et applications* (dorénavant FdM) portant sur "*la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*" (dirigé par Rosen). Mais elle est présente également dans certains des dispositifs décrits dans l'ouvrage *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat* (Dervin, 2009b ; Nissen, 2009) et dans le numéro des *Langues modernes* (Lepez, 2008). Il est intéressant de noter que deux de ces auteurs ont participé également au numéro FdM sur l'approche par les tâches (Dervin, 2009a ; Hamez & Lepez, 2009) et que la troisième a publié une thèse inscrite dans cette approche (Nissen, 2003). La perspective actionnelle ne fait parfois que rejoindre des pratiques pédagogiques existantes. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'enseigner à un public de migrants où l'accent est de toute façon mis sur la situation et sur la pédagogie de projet (Champion, 2009 : 144).

Mais, si la référence à la perspective actionnelle est largement majoritaire dans les 13 textes faisant mention d'un dispositif ou d'une tâche, elle n'est cependant pas exclusive. En effet, l'approche communicative reste également présente. Ainsi, le projet européen Lingu@tic a permis de développer l'environnement électronique Franel.eu destiné à l'apprentissage du français et du néerlandais, dans un souci de promotion du bilinguisme dans une région frontalière (dans le nord de la France et en Belgique). Centré, après une étude des besoins, sur les besoins de l'apprenant et sur le recours aux documents authentiques (Besnehard *et al.*, 2009 : 113-114), Franel.eu propose des modules, composés chacun de plusieurs unités, et dont chaque unité est basée sur l'exploitation d'un document vidéo. La conception des activités se fait ici à partir du document authentique et non à partir de la tâche, comme cela serait le cas dans une perspective actionnelle. Ce (seul) texte montre que si l'approche par les tâches se répand de plus en plus, elle ne devient cependant pas incontournable.

3 Les caractéristiques des tâches proposées

3.1 Les types de tâches proposées

Les types de tâches proposées dans les différents textes étudiés peuvent être regroupés comme suit, dans un ordre de complexité croissante d'une catégorie à l'autre. Sans doute parce qu'elles sont plus faciles à mettre en place dans l'enseignement-apprentissage, ce sont les mono-tâches (la première des trois catégories énumérées ci-dessous) qui sont les plus fréquentes.

- **Des mono-tâches** (mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches) telles que 1) la réalisation d'une production écrite (suite à la compréhension orale travaillée avec des modules multimédia *Legolang* (Grundy, 2009), la rédaction d'une synthèse comme un des cheminements possibles dans le dispositif de formation à distance *Babbelnet* (Nissen, 2009), dans le cadre d'une "mission" à la façon du diplôme de compétences en langue (DCL) où l'apprenant réalise à la suite des activités de compréhension, d'interaction, puis de rédaction d'un mémoire ou d'un rapport (Durietz & Jérôme, 2009), la rédaction d'un mémoire de licence dans le cadre d'études du Français en Finlande (Dervin, 2009b)), 2) la définition, en télécollaboration, de termes relevant du domaine de l'interculturel (Dervin, 2009b), ou 3) d'une production orale (l'enregistrement d'un micro-trottoir, réagissant à la vision du pays des apprenants exprimée par des étrangers (Mangenot & Penilla, 2009), la préparation d'un exposé sur une question interculturelle, en interaction avec des étudiants étrangers (Dervin, 2009a). Ces tâches, ainsi que leur déroulement, sont proposées par l'enseignant.
- **Un projet intégrant une ou plusieurs tâches** (la référence à la pédagogie de projet est ici systématiquement faite) : la simulation de situations représentant une difficulté d'ordre interculturel, extraites de « journaux d'étonnement » que tiennent d'autres étudiants pendant leur séjour Erasmus à l'étranger (Reinhardt, 2009), l'élaboration d'un projet culturel « de production et de communication d'objets culturels » tels qu'un CD-Rom de découverte de la ville (Lepez, 2008) ou un concours de bande dessinée sur un personnage encore inconnu en France (Hamez & Lepez, 2009). Comme le souligne Reinhardt, dans la pédagogie de projet, « idéalement, ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont les idées pour le projet » (Reinhardt, 2009 : 46), et c'est le cas du moins dans les projets culturels mentionnés.
- **Une suite de tâches dans un "curriculum scénarisé"** : dans les deux textes de cette catégorie, il s'agit de la préparation et / ou la simulation d'un séjour d'un semestre dans une université étrangère, nécessitant la réalisation de différentes tâches qui s'enchaînent, comme par exemple la rédaction d'une lettre de motivation pour un dossier de candidature Erasmus (Ortiz & Denorme, 2009) ; ou encore la recherche d'un appartement dans la ville universitaire et la fondation d'une collocation (Nissen, 2009).

3.2 La tâche définit la cohérence de l'ensemble

En ce qui concerne le statut de la tâche dans le scénario pédagogique, l'énumération qui précède montre que la tâche semble toujours être en son centre : ce que déclare Springer a

propos du CECR est également vrai ici, "*la tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice*" (Springer, 2009 : 28). La mise en scène, ou *le scénario pédagogique*, correspond à la présentation de la tâche ou de l'ensemble des tâches et des activités à l'apprenant. Cela comprend les consignes, l'indication de la nature des choses à faire, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le dispositif fait appel à une plateforme, idéalement la mise à disposition d'aides afin de rendre l'apprenant autonome dans son travail, l'indication des objectifs, des interactions possibles ou recommandées avec les différents acteurs de la formation, des critères d'évaluation (s'ils ne sont pas élaborés conjointement avec les apprenants), mais aussi des libertés et choix qu'a l'apprenant. Il s'agit donc de l'explicitation du dispositif de formation à destination des apprenants, ou du moins de la partie du dispositif qui concerne les apprenants en question, si le dispositif est plus large (il peut ainsi fonctionner à la manière d'un centre de ressources avec accompagnement et comprendre plusieurs "cheminements" ou scénarios pédagogiques possibles).

Lorsqu'il y a plusieurs tâches, c'est la situation qui détermine la logique avec laquelle les tâches s'enchaînent dans le scénario. Dans les deux simulations dans notre corpus de textes, cette situation correspond à un (futur) semestre dans une université à l'étranger.

Lorsqu'il n'y a qu'une tâche, c'est elle qui détermine toutes les sous-tâches et aides apportées, ou autrement dit "*toutes les activités seront orientées vers la [tâche]*" (Durietz & Jérôme, 2009 : 63) – c'est du moins ce à quoi l'on s'attend dans la perspective actionnelle ; car en réalité, dans certains textes (Dervin, 2009a ; Grundy, 2009), le statut de la tâche décrite dans l'ensemble de la formation ou du cours n'est pas indiqué ; et dans d'autres, des tâches potentielles sont esquissées, mais leur scénarisation prévue n'est pas concrètement décrite (Auger & Louis, 2009 ; Villanueva, 2009).

Dans l'accomplissement des tâches, l'apprenant doit faire appel à des compétences langagières, mais aussi à ses habiletés « cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). La plupart des textes étudiés fait mention d'un scénario prévoyant un travail sur les deux types de compétences, langagière d'une part et pragmatique, socio-linguistique, culturelle, cognitive, métacognitive, émotionnelle, etc., d'autre part. En fonction des préoccupations pédagogiques des concepteurs des scénarios, la focalisation sur d'autres aspects que l'aspect langagier peut même prendre une proportion importante. Ainsi, les compétences (inter)culturelles occupent une place prépondérante dans certains scénarios (Auger & Louis, 2009 ; Dervin, 2009a,

2009b, Hamez & Lepez, 2009 ; Lepez, 2008). Ou encore, dans un scénario se déroulant pour partie dans un centre de langues (Ortiz & Denorme, 2009), il en est de même pour la préoccupation de l'autonomisation de l'apprenant – historiquement justement bien liée aux centres de langues, en commençant par celui du Crapel.

3.3 Des tâches « réalistes »

Sauf dans le cas de la « mission » décrite par Durietz et Jérôme (2009), qui s'adresse à des employés de l'ONU, le public cible de toutes les tâches et dispositifs décrits sont des étudiants. Les tâches sont "réalistes" dans la mesure où elles sont ancrées dans le contexte réel de ces apprenants : il s'agit de travaux que doit effectuer habituellement un étudiant (un exposé, une synthèse, un mémoire) ou la préparation à des séjours à l'étranger dans le cadre des études (lors d'un séjour Erasmus par exemple). *"Les tâches [authentiques] ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel"*, écrit à ce sujet le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 121).

Il est sans doute significatif que seules des tâches conçues par des enseignants en cours de formation (des étudiants en master FLE) sortent de ce monde réel de l'étudiant. Il s'agit de la préparation d'un anniversaire pour une fille polynésienne fictive, ainsi que peut-être l'enregistrement de micro-trottoirs destinés à des personnes de l'entourage du tuteur, mais remis au tuteur uniquement. Mangenot et Penilla (2009), qui relatent ces activités, centrent justement leur article sur la question de la plausibilité des tâches : un des reproches faits par le public cible à la préparation d'anniversaire est justement qu'elle est vue comme étant trop loin de la réalité quotidienne. N'y aurait-il donc pas de place pour l'imaginaire dans une formation en langues pour un public adulte ? On pourrait croire que Springer répond à cette question lorsqu'il écrit qu'« on recherche (...) une "sincérité" de la tâche, qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique" (Springer, 2009 : 29).

Une autre échappatoire à ce contexte quotidien est celle d'un thème qui n'est habituellement pas traité par les apprenants. Ainsi, Dervin évoque la publication d'Ellis (2003) dans la définition de ce qui serait une "bonne" tâche, menant à des négociations : elle *"suscite des échanges doublés d'informations, elle mène à un résultat fermé, elle ne fait pas partie des activités habituelles des apprenants, elle propose une problématique humaine/éthique (...)"* (Dervin, 2009a : 112). Mais, avec un résultat fermé et si elle ne fait pas partie des activités habituelles des apprenants, cette tâche ne s'inscrit plus vraiment dans la perspective actionnelle... (ce qui n'est évidemment pas un problème en soi, mais est étonnant dans un numéro de revue sur la perspective actionnelle). Les projets décrits par Lepez (2008) ainsi que

Hamez et Lepez (2009) s'inscrivent également dans une thématique (inter)culturelle sans doute peu habituelle pour les étudiants, mais correspondent, quant à eux, entièrement à la perspective actionnelle.

3.4 Des tâches avec un résultat constatable

"La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto)" (Coste, 2009 : 15). Là encore, une "tâche" qui fait exception dans le corpus décrit a été conçue par un étudiant en master FLE. Les apprenants doivent simuler une "petite discussion argumentative" qu'ils enregistrent. Mais peut-on considérer ici l'enregistrement comme un produit final ? Ou bien l'accord sur le choix d'une ville dans laquelle ils n'iront sans doute pas ? On revient alors sur le débat qui a fait couler beaucoup d'encre en lien avec l'approche communicative. Un autre contre-exemple est celui des webquests, auxquels fait référence Villanueva (2009). En effet, le fait de chercher collectivement sur Internet et de trouver ce que l'on cherche ne signifie pas automatiquement que l'on a accompli une tâche. Par exemple, la recherche d'informations ne représente qu'une étape dans la préparation d'un exposé. Comme le montrent ces deux exemples, l'acception de ce qu'est une tâche n'est pas unanime, même dans un numéro de revue qui porte sur la perspective actionnelle du CECR.

En effet, un grand nombre d'auteurs des articles analysés ici font référence à la centration sur la tâche indifféremment selon le CECR et selon l'approche anglo-saxonne du *task-based learning*, dont Ellis (2003) est le représentant le plus communément cité. Si l'ouvrage d'Ellis est d'un apport indiscutable dans une démarche pédagogique centrée sur la tâche, il existe néanmoins un certain nombre de contradictions entre ce qu'il définit comme étant une tâche et les définitions données par le CECR. Pour cette raison, une référence indistincte aux deux peut poser problème. Les tâches indiquées par Ellis (2003 : 5) ont pour objectif de faire communiquer. Prenons l'exemple d'une activité où il faut repérer des différences sur des images dont dispose chacun des élèves, ou d'autres activités où il s'agit cette fois pour les élèves d'écouter ou de lire un document et de le comprendre (Ellis, 2003 : 10), sans utilisation ultérieure de l'information qui aura ainsi été comprise. Contrairement aux tâches « authentiques » du CECR, aucune production, prise de décision ou résolution de problème n'est donc demandée ici.

De la même manière, des activités fermées (dont le résultat est exactement prévisible) sont considérées par Ellis (2003 : 217) comme étant des tâches, alors que celles du CECR sont par

essence ouvertes. Les différences que nous venons d'indiquer s'expliquent très simplement par le fait que les tâches d'Ellis visent l'apprentissage de la langue (*language learning tasks*), alors que les tâches "authentiques" du CECR s'inscrivent dans une vision plus large et correspondent le plus souvent à ce que Ellis (2003 : 220), en référence à Long (1985), appelle les tâches-cible (*target tasks*), "i.e. *the real-world activities [people in particular occupations] engage in*" (cf. 3.3). Elles peuvent, comme l'explique le CECR, être exclusivement langagières, partiellement langagières ou non langagières et s'opposent aux "tâches pédagogiques" qui "sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative (...) [et] sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage) " (Conseil de l'Europe, 2001 : 121).

Ellis insiste par ailleurs beaucoup sur le fait que les tâches sont centrées en premier lieu sur le sens et non sur la forme de la langue : "*Tasks' are activities that call for primarily meaning-focused use*" (Ellis, 2003 : 3). Même si cela vaut toujours pour les tâches « authentiques » dans la perspective actionnelle du CECR, on voit ici clairement l'héritage de Nunan (1989) et de l'approche communicative, où il s'agissait d'éviter de purs exercices structuraux non rattachés à une activité où cet exercice pouvait prendre un sens pour l'apprenant (rappelons que dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle encore, la conception des unités du manuel et l'écriture des dialogues se faisaient en fonction de l'objectif grammatical).

3.5 Le recours à Internet dans la scénarisation

Si dix des 13 articles analysés ici prévoient un recours à Internet, celui-ci n'est cependant pas systématique, comme dans la « mission » ressemblant au DCL de Durietz et Jérôme (2009), dans les tâches interculturelles envisagées par Auger & Louis (2009) où Internet n'est pas mentionné dans l'état actuel de leur réflexion, ou dans le travail en cours à partir de journaux d'étonnement tenus par des étudiants faisant un externat en médecine à l'étranger (Reinhardt, 2009). Reinhardt se positionne d'ailleurs explicitement contre une utilisation du multimédia, car à ses yeux, la scénarisation serait ici moins réussie avec le recours aux Tice. Selon lui, en ligne, "*l'analyse des productions et des situations et le transfert à d'autres situations que peut réaliser l'enseignant*" (Reinhardt, 2009 : 51) n'est pas possible, car la médiation de l'enseignant est nécessaire pour montrer que les situations peuvent varier d'un hôpital à un autre ; par ailleurs, toujours selon lui, une formation à l'auto-évaluation se fait le mieux dans le cadre d'un enseignement présentiel. Il est clair que lorsqu'on a une conception d'une

nécessaire médiation par l'enseignant, l'utilisation d'Internet avec toutes les initiatives que cela demande et laisse aux apprenants, n'est pas la bienvenue.

Le recours à Internet dans les dix autres scénarios se fait de quatre manières. Trois d'entre elles sont mentionnées par Puren (2009 : 159) qui clôt le numéro FdM : l'accès à des documents en ligne, la publication de travaux d'étudiants et la collaboration en ligne. La quatrième est celle d'un tutorat à distance.

- L'**accès à des documents** sur une plateforme ou leur **recherche** sur le web se pratique dans la quasi totalité de ces scénarios. Ainsi, le web peut être une source d'informations exclusive, comme par définition dans les webquests mentionnés par Villanueva (2009), ou bien représenter une source d'information parmi d'autres, pour préparer la visite d'un musée ou pour suivre l'actualité en vue de faire une revue de presse hebdomadaire, par exemple (Lepez, 2008). Allant plus loin que la simple prise d'informations, certaines tâches exigent une analyse critériée de sites web ; c'est le cas d'Ortiz & Denorme (2009), où les étudiants élaborent une grille de sélection de l'université d'accueil pour un séjour Erasmus à partir des sites universitaires, ou encore dans cet exemple où les apprenants font une production écrite "qui leur fait jouer le rôle d'un critique" après la lecture de blogs et d'articles exprimant des avis divergents sur un thème donné (Grundy, 2009 : 123). Des ressources (fichiers texte, audio ou vidéo) ainsi que des activités pédagogiques peuvent également être mis à disposition des apprenants sur Internet lorsque la formation inclut une plateforme d'apprentissage en ligne (Mangenot & Penilla, 2009 ; Nissen 2009).
- Dans le cadre d'une **collaboration** (ou co-action) **entre étudiants** en ligne avec objectif interculturel, l'étudiant étranger – et non le web comme dans les exemples que nous venons de mentionner – est considéré comme une source d'informations précieuse. Ici, l'interaction est synchrone et se fait par chat ou par visioconférence. Elle a pour objectif l'élaboration conjointe de documents ou de définitions (Dervin 2009a, 2009b). Mais que ce soit sans ou avec objectif interculturel, la co-action entre apprenants semble presque aller de pair avec la perspective (co-)actionnelle : elle est explicite dans neuf sur les 13 scénarios étudiés, ce qui montre l'importance dans l'apprentissage (de la réalisation d'une tâche) que lui accordent non seulement le CECR, mais aussi les concepteurs des scénarios décrits. Cette co-action se fait néanmoins le plus souvent en présentiel et non via Internet. Seulement dans les formations entièrement à distance (Mangenot & Penilla, 2009 ; Nissen, 2009), ainsi que dans les formations hybrides (Nissen, 2009 ; Dervin 2009a, 2009b), elle se

déroule en ligne : exclusivement en ligne lorsqu'il s'agit d'une interaction entre étudiants dans différents pays, et partiellement en ligne lorsqu'il s'agit d'étudiants du même campus.

- Le **tutorat** en ligne reste plutôt l'exception. Il existe, et cela paraît logique, dans des formations à distance (*Le Français en première ligne*, Mangenot & Penilla, 2009 ; *Babbelnet*, Nissen, 2009). Dans les formations hybrides la préoccupation de réussir le tutorat est manifeste (aussi bien chez Dervin, 2009b que chez Nissen, 2009). Il ne se déroule néanmoins pas pour autant systématiquement à distance. Sans doute en fonction du statut qu'attribuent les concepteurs de la formation à la modalité distantielle (dominante ou non), le tutorat se déroule majoritairement à distance (Nissen, 2009) ou au contraire exclusivement en présentiel (Dervin, 2009b).
- La **publication de travaux des apprenants** en ligne. Les pères de la théorie de l'action, comme Freinet par exemple (et le lien du CECR avec cette théorie est évident, même s'il n'y est pas explicité), ont déjà montré qu'il est important pour la motivation de l'apprenant que ses productions soient visibles et vues par d'autres personnes que l'enseignant. Internet permet facilement de rendre ces productions accessibles en dehors du cadre de la classe. Il est donc étonnant de voir que, dans les scénarios étudiés ici, cette publication reste relativement rare. Si la présentation des productions aux autres apprenants du groupe-classe est relativement fréquente (lorsqu'il s'agit d'exposés ou d'un mémoire de licence par exemple), seuls trois scénarios comportent une diffusion des productions finales en dehors de la « classe », et encore, celle-ci relève dans un cas plus d'un accès libre à d'autres que d'une diffusion active. Ainsi, dans les activités présentées par Mangenot & Penilla (2009), les productions des apprenants sont librement accessibles aux internautes sur la plateforme. Seuls les projets culturels décrits par Lepez (2008) ainsi que Hamez et Lepez (2009) visent une diffusion active de la production finale.

4 Conclusion

Comme l'a montré notre analyse, le CECR est devenu aujourd'hui une référence incontournable. Mais si la référence aux niveaux de compétences est maintenant systématique, celle à la perspective actionnelle ne l'est pas, si l'on prend en considération l'ensemble des textes des deux numéros de revue et de l'ouvrage collectif étudiés. Parmi les textes décrivant concrètement des dispositifs de formation, l'approche communicative garde une petite place ; la perspective actionnelle est néanmoins mise en avant dans la grande majorité des cas.

Par définition, cette perspective se met en place par la centration sur la tâche (même s'il s'avère que la définition qu'ont les auteurs de la tâche ne correspond pas toujours exactement à celle d'une tâche "authentique" du CECR). Il s'agit le plus souvent de mono-tâches, comme la production d'un écrit ou d'un oral, qui s'ancrent dans le contexte "réel" actuel ou futur des apprenants. On y trouve cependant quelquefois des thématiques un peu moins "quotidiennes", d'ordre artistique ou (inter)culturel. Dans une perspective centrée sur la tâche, le recours à Internet, par exemple pour rechercher des informations nécessaires à son accomplissement ou pour co-agir en vue de sa réalisation, relève d'une démarche cohérente ; ce recours n'est toutefois pas systématique.

Comme nous l'avons constaté précédemment dans cet article, le public visé dans les treize textes analysés est dans douze cas un public d'étudiants, et dans l'autre cas un public professionnel. Est-ce parce que les universitaires, publiants, reflètent plus facilement leurs expériences avec leurs propres dispositifs et scénarios ? Ou bien parce que l'approche par les tâches se met plus facilement en place dans un contexte peu contraignant (l'institution n'impose généralement pas un mode de fonctionnement comme c'est le cas en contexte scolaire) et avec un public adulte avec une « réalité » de situations de (co-)action en langue étrangère plausibles ? *"On ne manquera pas de relever que, dans leur insertion institutionnelle, les projets (pédagogie du projet), les simulations (globales ou moins globales), les échanges scolaires et autres ensembles d'activités constituant une sorte de macro- ou supra-tâche gardent souvent un caractère paradoxalement marginal et ne s'inscrivent pas pleinement dans le cursus "ordinaire" "* (Coste, 2009 : 19). Les textes analysés donnent par conséquent une image partielle de ce que peuvent être les tâches effectivement proposées aux apprenants et s'inscrivant dans une perspective actionnelle. Il serait intéressant de recouper ces tâches, universitaires pour la plupart, avec celles proposées en milieu scolaire.

Bibliographie

Auger, N., Louis, V. (2009). "CECR et dimension interculturelle de l'enseignement / apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ?". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 102-110.

Besnehard, A., Faidherbe, N., Desmet, P., Heroguel, A. (2009). "Expérience croisée de développeurs pour le projet Lingu@tic: entre technique et didactique", in A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (dir.), pp. 111-122.

Champion, F. (2009). "Portrait de l'enseignant en jardinier ou : Quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants ?". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 144-153.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

Coste, D. (2009). "Tâche, progression, curriculum". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 15-24.

Delouis, A. F. (2008). "Le CECRL : compte-rendu d débat critique dans l'espace germanophone". *Les Langues modernes*, n°2/2008, pp. 19-31.

Dervin, F. (2009a). "Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 111-121.

Dervin, F. (2009b). "Nouveaux positionnements des acteurs en études françaises en Finlande : Pour mettre fin au modèle du sage d'une seule occupation...", in A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (dir.), pp. 157-170.

Durietz, S., Jérôme, N. (2009). "Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations unies". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 62-70.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Grundy, P. (2009). "Réflexions sur la mise en place d'un dispositif de compréhension orale-production écrite pour « apprenants-critiques »", in A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (dir.), pp. 123-138.

Frath, P. (2008). "Introduction : Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ?". *Les Langues modernes*, n°2/2008, pp. 11-18.

Frath, P. (2008, dir.). "Le Cadre européen : où en sommes-nous ?". *Les Langues modernes*, n°2/2008.

Hamez, M.-P., Lepez, B. (2009). "Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 54-61.

Lepez, B. (2008). "S'appropriier le CECRL : le projet culturel". *Les Langues modernes*, n°2/2008, pp. 59-65.

Long, M. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching", in K. Hyltenstam & M. Pienemann (dir.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mangenot, F., Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 82-90.

Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse, Strasbourg : Université Louis Pasteur.

Nissen, E. (2009). "Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : analyse de pratiques", in A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (dir.), pp. 191-210.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortiz, I., Denorme, M. (2009). "L'intégration du CECR dans un dispositif autonomisant : l'exemple de « Un semestre en France »". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 91-99.

Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". *Les Langues modernes*, n°3/2002, pp. 55-70.

Puren, C. (2009). "Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 154-167.

Reinhardt, C. (2009). "Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 45-53.

Riba, P. (2009). "Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle", *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 124-132.

Rivens Mompean, A., Barbot, M.-J. (2009, dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*. Lille : Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.

Rosen, E. (2009). "La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue". *Le Français dans le monde, recherches et applications* n°45.

Sagol Marc, S. (2008). "Le CECRL et le PEL au collège : les mains dans le cambouis". *Les Langues modernes*, n°2/2008, pp. 32-36.

Springer, C. (2009). "La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 25-34.

Taillefer, G. (2008). "Une expérimentation du PEL à l'université", *Les Langues modernes*, n°2/2008, pp. 50-58.

Villanueva, M.-L. (2009). "Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle". *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 72-81.