

A R T I C O L E / A R T I C L E S

INTERNET ET L'APPROCHE PAR TACHES: QUEL APPOINT POUR L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE OU ETRANGERE (L2)?

Hagar KHALIL-AKIL

Doctorante en didactique des langues et des cultures,
membre de l'équipe (DILTEC), UFR DFLE,
Université Paris 3 (Sorbonne Nouvelle), France

Rezumat

Articolul face parte dintr-o teză de doctorat în curs de elaborare, în care ne propunem să răspundem la întrebarea, dacă este posibil de întrebuințat internetul în consolidarea intake-ului și de a ameliora, astfel, învățarea limbii franceze ca limbă străină. Pentru verificarea ipotezei de start a cercetării, care ține atât de tehnologiile de informare și comunicare, cât și de didactica limbilor, un ansamblu de macro- și de micro-obiective vor fi puse în aplicare în 2010 la Centrul Francez de Cultură și Cooperare din Egipt. Această strategie ne-a determinat să creăm un centru de resurse virtuale pentru realizarea micro-obiectivelor menționate.

Cercetarea debutează cu definirea noțiunii de «învățare a unei a doua limbi sau a unei limbi străine», pentru a arăta, în continuare, rolul determinant al intake-ului în acest proces.

Abstract

The present article is a part of a PHD thesis and it is an attempt to find out whether it is possible to use the internet to consolidate the intake and to improve in this way the learning of French as a foreign language. To verify the initial hypothesis of the research which refers to the information and communication technologies, as well as to applied linguistics, a set of macro and micro objectives are fully applied at the French Centre of Culture and Co-operation from Egypt in 2010. This strategy has helped us to create a virtual resource centre to carry out the objectives mentioned above.

The research starts with the definition of the notion "second language learning" to show further the vital role of the intake in this process.

1. Introduction

Avec l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) et d'Internet, se développe une forte réflexion sur la possibilité d'introduire, de manières diverses, Internet dans l'enseignement/apprentissage des langues en ligne.

Internet est devenu, aujourd'hui, un partenaire indispensable dans toutes les activités de la vie quotidienne. Il n'est pas question de parler aujourd'hui d'un enseignement/apprentissage des langues sans profiter du potentiel d'Internet à améliorer les compétences langagières des apprenants. Néanmoins, intégrer Internet et utiliser ses ressources dans le domaine de la didactique des langues est un domaine qui a encore besoin de plus d'approfondissement concernant l'exploitation de ses potentialités à promouvoir le processus d'apprentissage des langues et à contribuer au développement durable de compétences langagières des apprenants des langues étrangères, ce qui affirment aussi des études récentes dans ce domaine¹.

Le présent article a pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment profiter du potentiel d'Internet pour améliorer l'acquisition du FLE?
- Quel(s) type(s) de tâches proposées sur Internet, aident les apprenants à consolider leur *intake* et améliorer leur acquisition en FLE?

2. Cadre théorique

2.1. Définition de l'acquisition

J.-P. Cuq définit l'acquisition comme: «[...] processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de

¹cf. Manganot *et alii*, 2006, Barrière 2009.

l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage)»².

Le processus d'acquisition est pour nous, comme pour beaucoup d'autres, un processus cognitif de construction de savoirs par traitement de données présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers mettant en œuvre ces savoirs.

2.2. Traitement du sens et repérage: deux processus-clé dans l'acquisition de L2

Selon Narcy-Combes³, les auteurs s'accordent sur le fait que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas traitement en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire traitement au niveau du sens, et observation active, repérage, (*noticing*). Cet auteur indique, selon certaines hypothèses de Ellis⁴, que le travail sur la langue ne permet que d'améliorer l'observation active de ce que l'apprenant vit quand il participe à un échange langagier, dans lequel il fonctionne en s'appuyant, en parallèle, sur sa connaissance implicite et sa connaissance explicite. L'apprenant peut ainsi repérer plus efficacement et ajuster son langage aux normes de production qu'il souhaite respecter.

L'acquisition de L2 ne peut donc se faire sans ces deux processus complémentaires et indispensables pour que l'apprenant puisse arriver à la fin à une production langagière conforme aux attentes. Cette production est le fruit du succès de l'apprenant, de son évolution de l'apprentissage vers l'acquisition.

3. L'intake (la saisie) dans l'acquisition de L2

3.1. Qu'entend-on par *input*, *intake* and *output*?

Input

Selon le «Dictionnaire de didactique du français» de Cuq⁵, l'*input* (apport en français), c'est «l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent le matériau que traite l'acquisition». Donc l'*input* constitue les données auxquelles l'apprenant est exposé afin de les traiter et en saisir ce qui lui convient pour parvenir à son *output*. D'autre part, Narcy-Combes⁶ rapporte que pour Combes-Joncheray⁷ «l'*input* n'a pas en fait de réalité concrète. Il représente un encodage qui véhicule ce que l'interlocuteur a construit mentalement en fonction de ses représentations, de son intention de communiquer et de l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence. L'*input* sera reçu en fonction des caractéristiques affectives, culturelles et cognitives de l'apprenant et sera reconstruit en une interprétation relativement différente des objectifs de celui qui l'a construit initialement». Bien évidemment, le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant dans l'acquisition de L2. Celle-ci n'est pas uniquement soumise à un développement cognitif, social et linguistique, mais aussi à des conditions socio-culturelles de l'environnement des apprenants.

Intake

L'*intake* (la saisie en français), selon la définition de Cuq⁸: «désigne, dans un sens restreint, le traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. Dans un sens plus large, la saisie comprend les processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissances de l'apprenant. Elle est généralement considérée comme la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère».

²Cuq, 2003, p. 12.

³Narcy-Combes, 2005, p. 44.

⁴Ellis, 2003.

⁵Cuq, 2003, p. 99.

⁶Narcy-Combes, 2005, p. 138.

⁷Combes-Joncheray, 1999.

⁸Cuq, 2003, p. 218.

Il s'agit de la «capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue»⁹. C'est ainsi que Gass définit cette opération mentale d'assimilation de données linguistiques en précisant «[...] it refers to the mental activity that mediates input and grammars»¹⁰.

L'apprenant, lorsqu'il reçoit des nouvelles données (*input*), censé traiter cette partie de l'*input* afin d'en construire un sens dans son *intake*. Cette partie de l'*input* traitée par l'apprenant est appelée *intake* (saisie). Cela signifie que tout *input* auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Par conséquent, les données saisies et non pas les données de l'*input* «qui permettent la restructuration du système langagier en développement, la saisie devrait recevoir autant d'attention que l'*input* dans la recherche en acquisition des L2»¹¹.

Nous pouvons donc dire que pour que l'*input* devienne *intake* et conduise par la suite à un *output*, la compréhension de la part de l'apprenant est nécessaire pour que celui-ci procède à un traitement en profondeur des données de l'*input*. Pour VanPatten¹², l'*intake* est la portion d'*input* "filtré" qui sert d'information pour l'accommodation du système en développement. L'*input* filtré signifie que l'*input* a été saisi et traité lors de la compréhension. C'est pour cette raison que nous nous intéressons plus particulièrement au rôle crucial de cette partie mémorielle chargée de traiter les données saisies de l'*input*. Celles-ci permettent de reconstruire le système langagier de l'apprenant et d'améliorer son acquisition dans la langue cible.

Output

L'*output* pour Combes-Joncheray désigne «la partie visible de l'iceberg des connaissances acquises par l'apprenant, celle qui apparaît, car l'*output* ne reflète pas forcément les connaissances de l'apprenant. [...] L'*output* est révélateur de la manière dont l'apprenant a perçu l'*input*, modifié par l'influence du milieu, ses filtres culturels et affectifs, ses connaissances antérieures, l'attention accordée à l'information nouvelle et le rôle de la mémoire (Skehan 1998)»¹³.

L'*output* fait appel à l'*intake* qui est à son tour une reprise de l'*input*. Ainsi Nancy-Combes rappelle que «l'élément qui invalide objectivement la linéarité de la relation *input/intake/output* se trouve dans la créativité de l'énonciateur. L'*output* résulte plus de cette créativité, qui fait certes appel aux résultats de l'*intake*, qu'il n'est la reprise de l'*input*»¹⁴. Ajoutons aussi que l'*output* peut être compréhensible ou non¹⁵. Selon Swain¹⁶, «la tentative de l'apprenant de rendre sa production compréhensible (compréhensible *output*) influe vraisemblablement sur son acquisition». Nous retenons donc que l'effort de la part de l'apprenant pour rendre sa production compréhensible et intelligible fait appel à son *intake* et donc influe sur son acquisition. Cela pourrait amener, par la suite, à faire des hypothèses sur le rôle joué par l'*output* à accommoder (dénativiser) l'*intake* des apprenants.

3. 2. Le passage de l'input à l'output: quelle modélisation à adopter?

Il nous paraît pertinent, après avoir analysé le rôle de l'*input*, de l'*intake* et de l'*output*, d'adopter un modèle intégrant toutes ces notions. Nancy-Combes propose un modèle (figure 1) en adéquation avec notre positionnement:

⁹Py, 1994, p. 146.

¹⁰Gass, 1997, p. 5.

¹¹Wong *et alii*, 2001.

¹²VanPatten, 1996, p. 10.

¹³Combes-Joncheray, 1999, p. 11-12.

¹⁴Narcy-Combes, 2005, p. 108.

¹⁵Ellis, 1994.

¹⁶Apud Faraco, 2002.

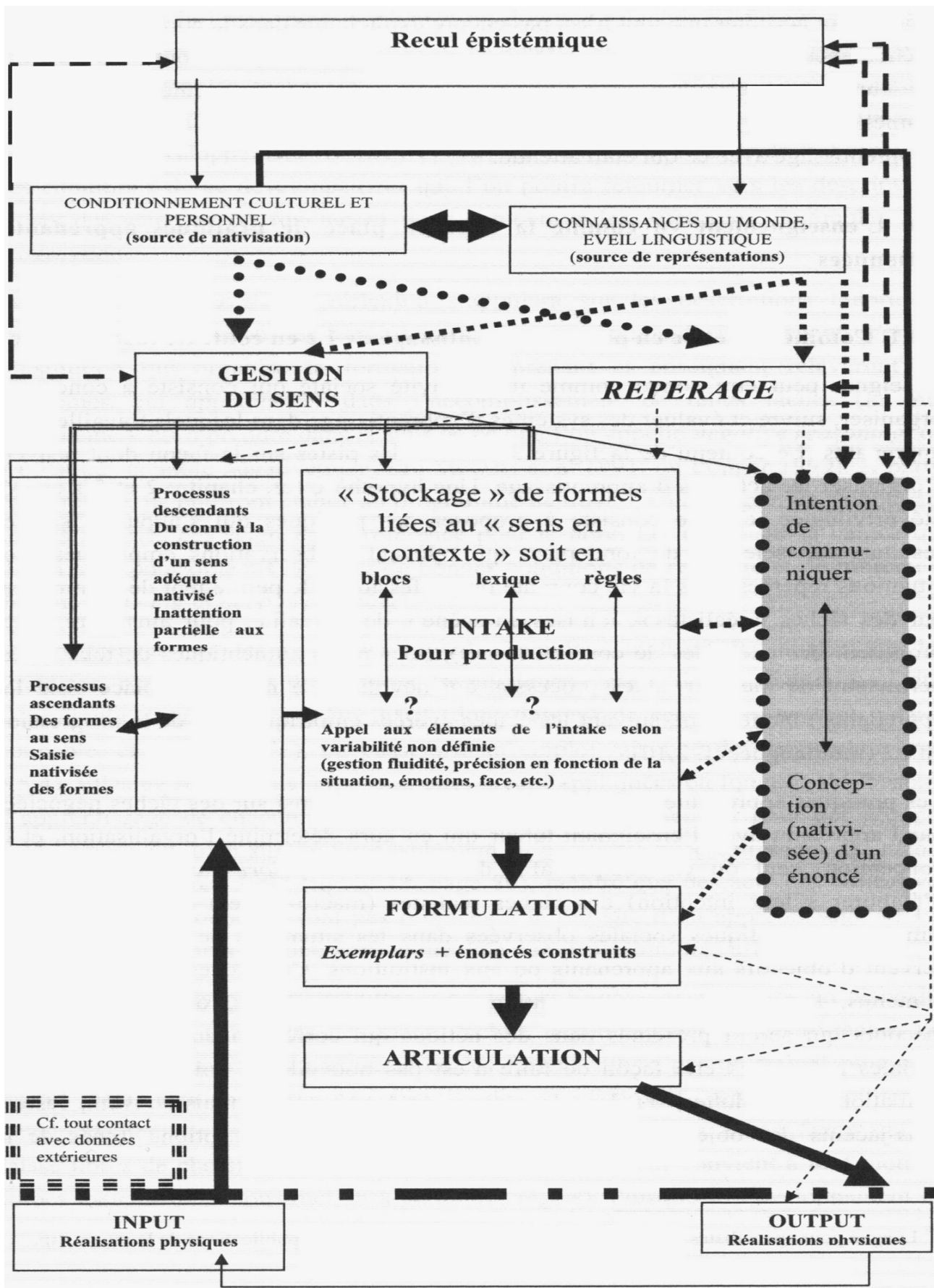


Figure 1: Schéma d'interactions ou de modélisation des phénomènes liés à l'acquisition de L2 (Narcy-Combes, 2005, p. 141)

Ce schéma figure la complexité des phénomènes liés à l'acquisition de L2. L'auteur de ce schéma précise, dans son hypothèse sur l'apprentissage de L2, que «l'acquisition d'une culture et d'une langue 2 est très conditionnée par la culture et la langue 1»¹⁷.

Le concept de nativisation est fortement présent et crucial pour expliquer les phénomènes qui accompagnent les données nouvelles. Dans des processus ascendants et descendants de l'*input* à l'*output* passant par l'*intake*, ce schéma montre que l'apprenant dans sa réception de toute nouvelle donnée (l'*input*), il procède à des processus mentaux de traitement de l'information: repérage (*noticing*) et gestion de sens (*deep processing*). Il suppose que ceux-ci conduisent à la mémorisation de blocs lexicalisés (*chunks*). Dans cette étape, la nativisation intervient puisque l'observation est nativisée selon le positionnement de Narcy-Combes «Ce que l'apprenant remarquera sera analysé en fonction de sa culture et de sa langue de départ ou d'autres critères internes»¹⁸. Cela imposera donc une médiation humaine pour empêcher de construire son *intake* selon des critères nativisés de L1.

4. Conception des tâches d'apprentissage sur Internet

4. 1. L'approche par tâches (Task based learning and teaching)

4. 1. 1. Définition de la tâche d'apprentissage

La tâche est une pratique courante dans le domaine de la didactique des langues. Elle est devenue une démarche fréquemment utilisée à des fins didactiques et pédagogiques à la fois où la tâche intervient non seulement pour des fins d'apprentissage, mais également pour lier l'apprenant à l'environnement socio-culturel dans lequel il construit ses connaissances et ses acquis. L'approche par tâche, ou «Task based learning and teaching», Ellis, 2003¹⁹ est de plus en plus utilisée en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE²⁰. La tâche a été donc définie par plusieurs chercheurs en didactique des langues. Selon Narcy-Combes²¹, la tâche est «une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée».

Réalistes, sociales, et interactives, ce sont donc des mots-clés qui portent des critères à prendre en compte quand l'enseignant ou le formateur commence à concevoir des tâches d'apprentissage.

4. 1. 2. Classification des tâches

4.1.2.1. Macro-tâches

Les macro-tâches sont des tâches de *mise en scène* de la réalité²². Elles constituent le point de départ d'une séquence pédagogique. Les macro-tâches conduisent à une production langagière non limitée dans la mesure où la réalisation de ces tâches se fait dans un environnement d'interactions sociales permettant la négociation de sens qui facilite l'acquisition de L2. C'est pour cela que les macro-tâches doivent être réalistes (cf. les *real-world activities* chez Ellis (2003) et les *real world processes of language use*) pour faciliter les interactions qui vont créer des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles). Sur ce point, Narcy-Combes et Demaizière²³ rapportent que «pour qu'il y ait interaction efficace entre les participants il doit y avoir repérage et traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Donc on peut considérer, en s'appuyant sur les résultats théoriques, qu'il y aura déclenchement de processus conduisant à un apprentissage dans de telles tâches». Les simulations globales, les MOO's (*Mud - Multi-User Domain/Dimension - Object Oriented*), la cyberenquête, les situations problèmes sont de bons exemples de macro-tâches. Ces tâches résultent d'hypothèses interactionniste et/ou socioconstructiviste et/ou culturelles²⁴.

¹⁷Narcy-Combes, 2005, p. 138.

¹⁸Narcy-Combes, 2005, p. 139.

¹⁹Nunan, 2004.

²⁰Mangenot *et alii*, 2006.

²¹Narcy-Combes, 2005, p. 167.

²²Narcy-Combes *et alii*, 2005, p. 45-64.

²³Narcy-Combes *et alii*, 2005, p. 45-64.

²⁴Narcy-Combes, 2005, Guichon, 2006.

Il existe en fait deux types de ces macro-tâches: **type A (sans production en L2)**²⁵ qui met en relief des difficultés et des obstacles que les apprenants rencontrent lors de leur apprentissage de la langue. En fonction des problèmes relevés, et selon les besoins des apprenants, le tuteur, après échange avec les apprenants, pourra leur proposer une série des micro-tâches ciblées pour les aider à la réalisation de cette macro-tâche.

Les macro-tâches de **type B (avec production en L2)** sont des tâches complexes qui feront généralement appel à une production langagière individuelle ou en collaboration. Narcy-Combes postule que «[Ces tâches] peuvent amener les apprenants à produire de l'output avant que leur saisie (uptake) n'ait été efficace». Il met l'accent sur le risque d'amener les apprenants à une production prématurée avant de vérifier la capacité de leur *intake* à produire un *output* disant que «On trouve dans Fanou (2009) des descriptions des conséquences d'une production prématurée»²⁶.

En conséquence, et pour éviter une production prématurée et non-conforme aux critères de L2, il nous paraît plus pertinent, pour dénativiser l'*intake* et aider les apprenants à produire un *output* compréhensible, de commencer d'abord par des macro-tâches de type A (sans production). Ensuite, et après un temps suffisant de travail sur l'*intake* (sans production) en tenant compte, en même-temps, de la capacité et de la performance des apprenants, nous (en l'occurrence le tuteur/enseignant) leur proposerons progressivement des macro-tâches de type B (avec production) pour vérifier notre hypothèse qui avance que: dénativiser l'*intake* (connaissances acquises) permettra un *output* compréhensible, c'est-à-dire une production adaptée aux normes de L2.

4.1.2.2. Micro-tâches

Ce sont des tâches moins réalistes, centrées sur la langue. Les TIC ont un rôle à jouer dans ce type de tâches car elles sont conçues pour une réalisation individuelle. La gestion de ces tâches est grandement facilitée par ces outils. Ce type de tâches répond à des hypothèses cognitivistes ou constructivistes qui présupposent que le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes²⁷. Les micro-tâches doivent donc inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants sur la langue pour déclencher les processus qui activent l'acquisition langagière. Narcy-Combes et Demaizière²⁸ postulent que les micro-tâches seront efficaces si elles conduisent les apprenants à repérer (*noticing*), à faire vivre de «mini-SPA».

4. 2. Positionnement: Macro et micro-tâches en double cycle d'apprentissage

Le cycle d'apprentissage selon Narcy-Combes (2005) est fondé sur l'approche par tâche. Celle-ci permet une intégration entre le contenu (dans des macro-tâches) et la langue (discipline) dans des micro-tâches. Cette intégration sera construite dans un dispositif d'apprentissage permettant à l'enseignant/tuteur et à l'apprenant de se rencontrer à distance et en présentiel pour réaliser le même objectif.

Le schéma suivant est une tentative d'intégration des macro-tâches et des micro-tâches dans un cycle cohérent:

²⁵Cf. J.-P. Narcy-Combes, chapitre 11 // Bertin *et alii*, 2010, pour plus d'informations sur ces types de tâches.

²⁶Chapitre 11 // Bertin *et alii*, 2010.

²⁷Narcy-Combes, chapitre 11 // Bertin *et alii*, 2010.

²⁸Narcy-Combes *et alii*, 2005, p. 45-64.

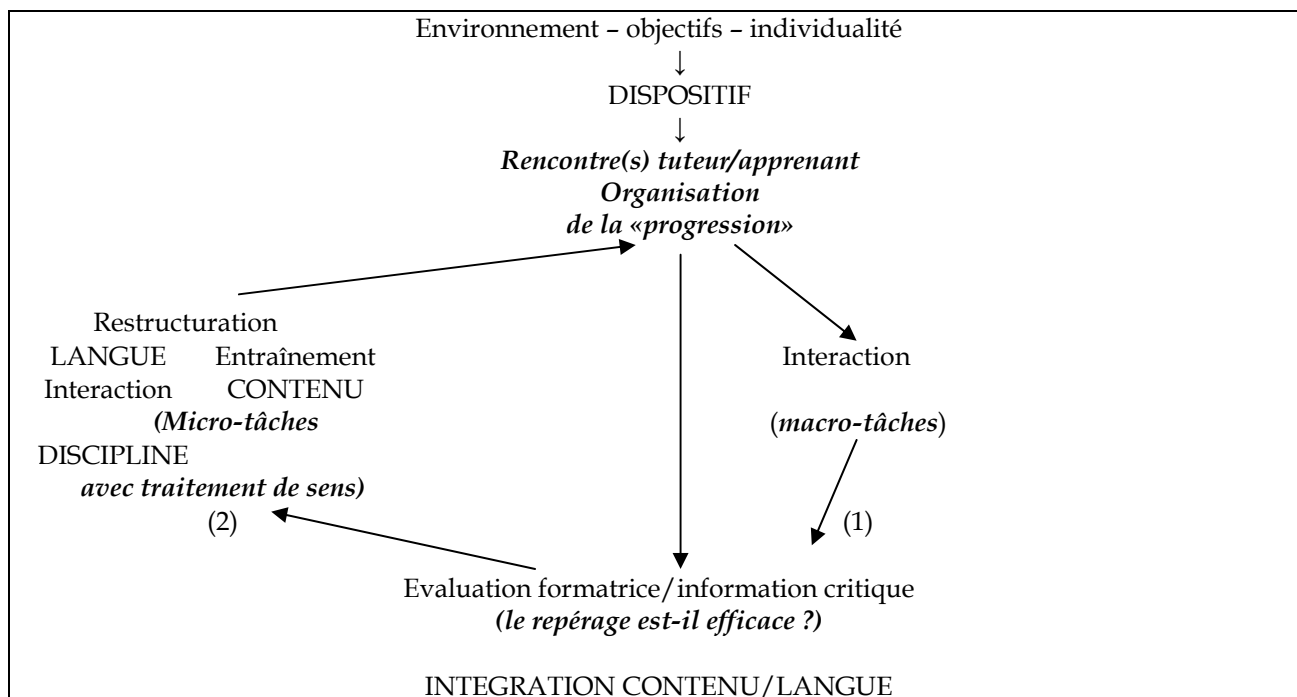


Figure 2: Cycle d'apprentissage selon Narcy-Combes²⁹

Ce schéma d'intégration des tâches dans l'apprentissage de L2 s'accorde donc avec notre positionnement. Dans les paragraphes suivants, nous allons aborder, tout en résumant, l'intérêt d'exploiter le potentiel d'Internet pour la conception des tâches d'apprentissage.

4. 3. L'intérêt d'Internet pour la conception de tâches

Si l'on parle de la conception de tâches, on constate qu'Internet met à la disposition de l'enseignant des milliers des ressources pédagogiques qui peuvent être utilisées pour concevoir des tâches d'apprentissage. Martel propose un certain nombre d'atouts pédagogiques d'Internet qui sont maintenant connus par la plupart des chercheurs: «La pensée éducative-sur-le-WEB est encore très largement intuitive. Elle préconise, entérine et approfondit par la pratique des tendances que la didactique des langues avait déjà intégrées au cours des vingt dernières années: l'interculturel (par les échanges et par la recherche sur les sites), la collaboration (créations collectives), l'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public), le plurimédia (inclusion du son, image, vidéo et du texte), l'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif), l'apprentissage ludique et la motivation par le jeu et la réduction du stress, la simulation et le jeu de rôle, la communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique)»³⁰.

Du point de vue des habiletés langagières, Internet, avec ses potentialités basées sur les TIC, peut répondre de façon satisfaisante aux besoins des apprenants. Pour le rôle d'Internet dans l'apprentissage de L2, nous faisons donc les hypothèses suivantes:

- Internet, comme source d'information, peut jouer un rôle important à consolider l'*intake* des apprenants et améliorer leur acquisition en FLE.
- Les tâches d'apprentissage, fondées sur l'exploitation du potentiel d'Internet peuvent consolider l'*intake* et améliorer l'acquisition des apprenants de FLE.

5. Contexte et démarche méthodologique

5. 1. Corpus de tâches en dispositif hybride intégrant des macro-tâches et des micro-tâches

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, notre corpus de tâches a pour but de profiter du potentiel d'Internet comme source d'informations pour consolider l'*intake* et améliorer l'acquisition

²⁹Narcy-Combes, 2005, p. 144.

³⁰Martel, 1998, p. 142-143.

des apprenants en FLE à travers la réalisation de certaines macro-tâches en les amenant progressivement à produire un *output* compréhensible, c'est-à-dire, une production langagière conforme aux critères de L2. En d'autres termes, les macro-tâches, que nous avons établies, comprennent des tâches sans production en L2, des tâches avec production fermée en L2 comme des tâches de compréhension, et des tâches avec production ouverte en L2 comme des tâches demandant aux apprenants de faire un exposé oral ou écrit.

Notre démarche pédagogique dans la conception des tâches a donc pour objectif de dénatiser d'abord l'*intake* des apprenants, comme nous avons précédemment montré, afin d'éviter le problème d'un *output* prématuré qui est dans la plupart des cas incompréhensible, et ensuite de les amener à la production dans des étapes progressives. Cela se fait à travers des macro-tâches de type A sans production ayant pour but de relever les difficultés que les apprenants rencontrent lors de l'apprentissage du français comme par exemple: des tâches de classification, de comparaison, de mise en ordre, de correspondance, de résolution de problèmes, etc. La réalisation de ces tâches se fait dans un environnement d'interaction sociale «non-scolaire» permettant à ces apprenants de travailler en collaboration (en binôme ou en groupe). C'est pour cela que nous avons conçu ce type de tâches dans des séquences. Chaque séquence commence par des macro-tâches de type A et se termine par des macro-tâches de type B avec production fermée puis ouverte.

Par la suite, et en fonction des problèmes ou des difficultés que rencontrent les apprenants lors de la réalisation de ces macro-tâches, nous leur proposerons des micro-tâches d'entraînement sur la langue, selon les besoins de chacun. La réalisation de ces micro-tâches sera individuelle au sein d'un groupe à travers le centre de ressources que nous avons créé en ligne pour cet objectif.

5. 2. Création d'un centre de ressources virtuel: un besoin pour impliquer l'apprenant dans son propre apprentissage

Pour faciliter le travail avec des micro-tâches, nous avons créé un centre de ressources en ligne³¹. Ce dernier a vocation de proposer aux apprenants des aides et des activités d'entraînement/d'approfondissement sur la langue en lien avec leurs besoins. Le centre des ressources s'appuie donc sur des sites Internet qui proposent de nombreuses activités sur les différentes compétences langagières afin de réaliser de nombreux objectifs.

5. 3. Participants

Notre travail de terrain sera effectué au cours de cette année au Centre Français de Culture et de Coopération (CFCC) en Egypte où le français est enseigné comme 2ème langue étrangère. Les participants sont donc des apprenants de FLE qui possèdent un niveau intermédiaire en français (A2 selon le CECR). Une séance de présentation de notre travail (voir annexe 1) sera proposée aux apprenants pour faire le point sur l'objectif de notre recherche et le déroulement de notre expérimentation.

6. Conclusion

Dans cet article, qui fait partie de notre recherche doctorale, nous avons essayé de mettre la lumière sur la possibilité d'exploitation du potentiel d'Internet à concevoir des tâches d'apprentissage pour améliorer l'acquisition de L2 ou d'une langue étrangère dans le cadre d'une pratique réfléchie de type recherche-action. Nous essayerons alors de faire un passage harmonieux de la théorie à la pratique recherche-action offrant à l'apprenant un environnement d'apprentissage riche et cohérent. Les résultats de notre expérimentation pourront peut-être faire l'objet d'un autre article. Ces résultats seront traités d'après l'analyse de la performance des apprenants dans la réalisation de notre corpus de tâches, les résultats des *pré-post* tests et des questionnaires de satisfaction.

Annexe 1: Séance de présentation de notre travail de terrain **Objectifs**

Le travail que je vous propose a pour objectif de profiter du potentiel d'Internet comme source d'informations pour améliorer l'acquisition du français en tant que langue étrangère. Mon travail propose

³¹Pour consulter notre centre de ressources en ligne, allez sur: <http://hagarakil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>

donc des macro-tâches (ensemble d'activités) ayant pour but de relever les difficultés que vous rencontrez lors de votre apprentissage du français comme par exemple: des tâches de classification, de comparaison, de mise en ordre, de correspondance, de résolution de problèmes, etc. La réalisation de ces tâches se fait dans un environnement d'interaction sociale « non-scolaire » où vous pouvez travailler en collaboration (en binôme ou en groupe).

Par la suite, et selon les problèmes ou les difficultés que vous allez rencontrer dans la réalisation de ces macro-tâches, je vais vous proposer des micro-tâches d'entraînement sur la langue, selon les besoins de chacun. La réalisation de ces micro-tâches sera individuelle au sein d'un groupe. Et pour faciliter votre travail avec des micro-tâches, j'ai créé un centre de ressources en ligne. Ce dernier a vocation de vous proposer des aides et des activités d'entraînement et d'approfondissement sur la langue en lien avec vos besoins. Le centre des ressources s'appuie donc sur des sites Internet qui proposent de nombreuses activités sur les différentes compétences langagières pour améliorer votre niveau et donc votre acquisition du français.

Approche suivie

Du point de vue théorique, cette méthodologie de travail fait partie de ce qu'on appelle «l'approche par tâches». Celle-ci est principalement fondée sur l'intégration entre le contenu (discipline) et la langue. Par conséquent, l'approche par tâches permet de concentrer sur la langue à travers le contenu qu'on présente aux apprenants. Il existe, en fait, deux types des tâches: Macro-tâches et Micro-tâches dont nous avons parlé plus haut. Les macro-tâches sont construites sur des situations réalistes de la vie quotidienne.

Pour les micro-tâches, elles permettent le repérage, le traitement de sens et la focalisation de l'attention sur des phénomènes importants sur la langue. C'est pour cela que ces tâches mettent en mouvement des processus cognitifs qui activent l'acquisition de la langue.

Dispositif

Nous allons travailler ensemble dans un dispositif hybride. Cela veut dire que la moitié de notre travail sera à distance et l'autre moitié sera en présentiel. En d'autres termes, des heures de travail à distance (par mail) et d'autres en présentiel (l'enseignant/tuteur sera présent avec les apprenants). Cela sera organisé dans des rencontres hebdomadaires entre tuteur/apprenants. Le rôle du tuteur consiste à guider les apprenants dans leur apprentissage, de les sensibiliser apprenants aux problèmes de nativisation (la production en français selon des critères de votre langue maternelle ou des critères personnelles) et donc de conseiller aux apprenants des micro-tâches de remédiation en s'appuyant sur le potentiel du centre de ressources dont nous avons déjà parlé plus haut.

Organisation du travail

1. Un pré-test pour évaluer votre niveau avant le commencement de notre travail et un post-test fin de notre expérimentation pour vérifier du progrès au niveau de l'acquisition/ apprentissage du français.
2. Pour la réalisation des macro-tâches à distance, vous êtes invités à envoyer vos travaux par mail à votre enseignant tuteur: Hagar_khalil_95@hotmail.com
3. Des rencontres ponctuelles, en même temps, seront organisées dans la salle informatique pour la réalisation des micro-tâches à travers le centre de ressources.
4. des questionnaires de satisfaction de notre travail vous seront proposés en semaine 4 et en fin de notre expérimentation.

Tâches

Les tâches proposées sont organisées en 8 séquences. Chaque séquence se compose des **macro-tâches de type A** (sans production) comme: tâches de classification, de correspondance, de mise en ordre, de comparaison, etc. et des **macro-tâches de type B** (avec production) comme les tâches dans lesquelles on vous demande de présenter un exposé oral ou écrit ou les tâches de lecture d'un texte avec des questions à répondre. La réalisation de chaque séquence ne doit pas dépasser une semaine. Le respect du délai proposé par l'enseignant/tuteur est important pour mener à bien notre travail avec vous.

Evaluation formatrice

L'évaluation sera une évaluation de la performance et de votre implication dans l'accomplissement des tâches, ce qu'on appelle une évaluation formatrice ou «information critique». Cette dernière porte plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la perfection du produit. En d'autres termes, l'essentiel est de comprendre comment vous aider à modifier vos procédures et stratégies pour construire un produit plus conforme aux critères de la langue cible.

Contrôle continu

Chaque tâche sera évaluée ainsi

- O +

(-): en dessous de la norme du groupe

(O): dans la norme du groupe

(+): au dessus de la norme du groupe.

Date limite d'accomplissement de chaque séquence: une semaine.

Une note indiquera l'implication de l'apprenant et le respect des délais:

De 1 à 3

NOTES: Contrôle continu pour les séquences des tâches:

Implication et respect des délais: 3

Implication et non respect des délais: 2

Respect des délais sans implication: 1

Contrat non rempli: 0

Dates et lieu des rencontres avec Hagar Khalil seront organisées avec le responsable de la salle informatique et selon votre disponibilité.

Bon courage et bon travail

Références bibliographiques

BARRIERE, I. *Tâches, Internet et perspective actionnelle*. EduFLE.net: TICE, multimédia et FLE, 2009, article disponible sur: <http://www.edufle.net/Taches-Internet-et-perspective> [=Barrière, 2009];

BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P., NARCY-COMBES, J.-P. *Second Language Distance Learning and Teaching: the Critical Perspectives and Didactic Ergonomics*. IGI Global. USA, 2010 [=Bertin et alii, 2010].

COMBES-JONCHERAY, M. F. *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international*. Thèse de doctorat. Université de technologie de Compiègne, sous la direction de H. Greven, 1999 [=Combes-Joncheray, 1999].

CUQ, J.-P. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère (seconde)*. Paris: CLE-International, 2003 [=Cuq, 2003].

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching* //Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford university press, 2003 [=Ellis, 2003].

ELLIS, R. *The Study of Second-language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994 [=Ellis, 1994].

FARACO, M. *Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2* //AILE: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (en ligne). N° 16, 2002. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1395.html> [=Faraco, 2002].

GASS, S. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1997 [=Gass, 1997].

GUICHON, N. *Langues et TICE: Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys, 2006 [=Guichon, 2006].

MANGENOT F., LOUVEAU É. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE-International, 2006 [=Mangenot et alii, 2006].

MARTEL, A. *L'apprentissage du français sur Internet* //Les Cahiers de l'ASDIFLE: *Multimédia et Français Langue Etrangère*. Vol. 9, 1998. P. 125-149 [=Martel, 1998].

NARCY-COMBES, J.-P. *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005 [=Narcy-Combes, 2005].

NARCY-COMBES, J.-P., DEMAIZIERE, F. *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) //Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*. Vol. 8. N° 1, 2005 [=Narcy-Combes et alii, 2005].

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004 [=Nunan, 2004].

PY, B. *L'Acquisition d'une langue seconde: quelques développements théoriques récents*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 1994 [=Py, 1994].

SWAIN, M. *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development* //S. Gass & C. Madden (Dir). *Input in Second Language Acquisition*. Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers, 1985 [=Swain, 1985].

VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood/NJ: Ablex, 1996 [=VanPatten, 1996].

WONG W., SIMARD D. *La saisie, cette grande oubliée!* //AILE: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (en ligne), N° 14, 2001. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1476.html> [=Wong et alii, 2001].