

Qu'est-ce qu'une tâche ?

par Emilia Conejo et Philippe Liria (article mis à jour le 29/11/2007)*

« Tâches », « Perspective actionnelle », « activités centrées sur le sens »... Ce sont des concepts dont on entend beaucoup parler dans notre profession, mais que signifient-ils exactement ? Une tâche est-elle synonyme d'exercice ? En quoi consiste la différence ? Qui agit ? Et sur quoi ? Nous essaierons de répondre à ces questions à travers cet article, en nous appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et de certains critères qui définissent ce qu'est une « tâche ».

Nous verrons tout d'abord des exemples de tâches et d'activités qui ne le sont pas. Notre but est de fournir un outil pour que chacun décide si l'exercice qu'il fera en classe sera ou non une tâche ou s'il peut en faire partie ou pas.

Toutes les activités que nous utilisons sont basées sur une approche déterminée, souvent appelée « communicative » et dont chacun est plus ou moins conscient quand il travaille. Dernièrement, vous avez peut-être entendu parler de l'« approche par les tâches ». Savez-vous vraiment ce que c'est ? Voyons plutôt ce que dit le CECR :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux **ayant à accomplir des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) **dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.** » (CECR, chap. 2.1)

Il s'agit donc d'une approche où les apprenants doivent **agir pour résoudre des tâches quotidiennes.**

Qu'est-ce qu'une « tâche » exactement ?

Tous les jours, nous devons réaliser des « tâches » : préparer un repas pour des invités, acheter un billet de train, monter une armoire que nous venons d'acheter, etc. Dans certains cas, nous devons employer la langue, et pour d'autres, ce n'est pas nécessaire. Ce qui nous intéresse, c'est bien entendu, lorsque nous devons employer la langue.

Observons cet exemple :

Quand nous nous approchons du guichet d'une gare pour acheter un billet de train, notre principal objectif est d'obtenir le billet pour aller rendre visite à un ami. Pour atteindre ce but, nous devons savoir comment nous rendre à la gare, comment adresser la parole à

l'employé du guichet, savoir lui demander les horaires et peut-être même s'il y a des offres spéciales. La langue est un outil essentiel pour atteindre notre but, mais c'est bien d'un outil dont il s'agit et non d'un objectif en soi (pour acheter un billet, je devrai utiliser des structures grammaticales mais le but n'est pas de montrer à l'employé de la SNCF que je sais conjuguer mes verbes). L'attention est portée sur **l'objectif de la « tâche »** à accomplir (le billet de train pour rendre visite à un ami) et non pas la pratique de la langue en soi. Dans ce cas, nous parlons d'une tâche centrée sur le sens (c'est-à-dire sur « quoi » et « pour quoi » plutôt que sur « comment »), et c'est ce qui la rend communicative.

Tâche ou activité ?

Pour qu'on puisse dire qu'une activité est une tâche, il faut qu'elle soit réalisée en coopération, qu'elle incite à la communication entre les apprenants et qu'elle débouche sur un résultat concret¹. Voici de façon plus détaillée, les critères qu'elle doit remplir² :

1. La tâche est un plan de travail.

On se fixe un objectif final et des étapes générales à suivre pour l'atteindre, sans spécifier quelles sont les structures linguistiques que les apprenants devront utiliser car ce sont eux qui, à chaque instant, choisissent la langue qu'ils utiliseront en fonction de leur besoin. Les tâches sont donc un cadre d'action à l'intérieur duquel les apprenants évoluent librement.

2. Elle est centrée sur le sens (son intention est donc de permettre la communication entre les apprenants, afin d'obtenir quelque chose et non pas de leur faire utiliser l'impératif ou le comparatif).

La langue est un outil pour atteindre un objectif et non l'objectif en soi.

3. Elle implique la mise en place de processus réels d'utilisation de la langue.

Les activités peuvent ressembler à celles de la vie réelle (remplir un formulaire) ou pas (trouver cinq différences entre deux images), mais les processus communicatifs utilisés doivent être ceux du monde réel. Exemple : dans une conversation authentique, nous devons essayer de nous

¹ Zanón, J., *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen.Madrid, 1999. (en espagnol)

² D'après Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

exprimer de sorte à être compris par les autres ou bien, raconter une anecdote mais nous n'avons pas à réciter par cœur des listes de verbes ou des dialogues. Si une activité est basée sur l'un de ces deux derniers exemples, nous ne pouvons pas parler de processus réels d'usage de la langue.

4. Elle peut impliquer le recours à n'importe quelle compétence linguistique ou à plusieurs à la fois.

Elle peut donc impliquer l'utilisation des compréhensions orales ou écrites ou des productions orales ou écrites, voire de toutes ces compétences à la fois.

5. Elle met en place des processus cognitifs, c'est-à-dire de pensée.

Si les apprenants doivent atteindre ensemble un objectif, ils devront se mettre d'accord sur la façon d'y arriver, choisir l'information importante à leurs yeux, valoriser différents avis et choix de langues, etc. Ces processus cognitifs sont beaucoup plus complexes que ceux qui sont employés dans une activité où il n'y a qu'à répéter un modèle linguistique prédéfini.

6. Elle aboutit à un produit clairement communicatif, objectif final d'une tâche. (une fiche avec les renseignements personnels d'un camarade de classe, un poème, une liste de conseils pour avoir une vie saine, un livre de recettes de classe, etc.)

Analyse d'une tâche

L'unité 4 « Levez une jambe ! » du manuel Rond-Point 1 fixe comme objectif ou tâche finale l'élaboration d'un guide pour mieux vivre. Cet objectif, annoncé en début d'unité, sera le fil conducteur de toute l'unité. Une fois cet objectif clairement établi, les auteurs se demandent : quels sont les outils que nous devons fournir aux apprenants pour qu'ils puissent réaliser cette tâche ? Que doivent-ils savoir ou pouvoir faire pour rédiger en français un guide où l'on donne des conseils sur la santé ? La réponse de Rond-Point est qu'ils doivent disposer d'un vocabulaire élémentaire sur le corps, les aliments, les activités physiques, qu'ils doivent savoir formuler des conseils ou utiliser des formes impersonnelles du type « il faut » ou « il est nécessaire de ». Ils devront aussi savoir parler de leurs habitudes quotidiennes et porter un jugement simple sur celles-ci.

L'activité 9.C « Notre guide santé » est-elle une tâche ?

1. *Existe-t-il un plan de travail ? Y a-t-il un objectif final qui guide le travail des apprenants ?*
Oui. En effet, on ne spécifie pas les formes que les apprenants doivent employer. Ils sont libres d'utiliser à leur guise ce qui a été vu dans l'unité de sorte à rédiger le texte (le guide) qu'ils souhaitent.
2. *Est-elle véritablement communicative ? Se centre-t-elle vraiment sur le sens ? Ou se limite-t-elle plutôt à une mise en pratique formelle de l'usage des formes linguistiques abordées en classe ?*
À partir de la lecture des textes, ils vont devoir se mettre d'accord sur ce qui est important ou non pour mieux vivre. Ils vont donc réactiver des formes vues en classe dans le cadre d'une interaction sans qu'il y ait de consignes linguistiques explicites qui réduiraient la tâche à une simple activité de réemploi. C'est donc bien sur le sens que s'appuie cette activité et non sur la reprise de formes impersonnelles ou d'expressions de quantité. En revanche, l'échange sera d'autant mieux réussi que les apprenants reprendront ces formes linguistiques.
3. *Implique-t-elle des processus réels d'utilisation de la langue ?*
Nous ne rédigeons certes pas tous des guides mais nous sommes tous amenés à donner des conseils, que ce soit sur des habitudes alimentaires, des vêtements à prendre pour un voyage, ou sur un itinéraire à suivre, etc.
4. *Demande-t-elle d'avoir recours à différentes compétences ?*
Oui puisque la réalisation de la tâche est découpée en différentes étapes qui supposent, à chaque fois, le recours à une compétence. Dans le cas de cette tâche notamment, ce sont les quatre compétences qui sont utilisées.
5. *Met-elle en place des processus cognitifs ?*
Oui, parce qu'il est demandé à chaque apprenant non seulement de comprendre et de remplir une fiche mais d'argumenter auprès des autres camarades les raisons de ses choix, d'écouter les arguments des autres, répondre à d'éventuelles questions ou demandes de précision. Ils doivent aussi se mettre d'accord sur les contenus du guide, justifier des choix de façon à ce que le contenu final du guide corresponde à ce qui a été demandé.
6. *Enfin, débouche-t-elle clairement sur un produit communicatif ?*
Oui, puisque l'activité demande l'élaboration d'un guide qui pourra être consulté par les autres élèves. On pourrait même

envisager d'aller plus loin, en le diffusant à travers le site de l'établissement par exemple. Le résultat étant palpable, il permet aux apprenants de mesurer le degré de réussite de l'objectif fixé, de mesurer aussi les difficultés qu'ils ont surmontées pour y arriver.

Il s'agit donc bien d'une tâche qu'on réalise en coopération, qui favorise la communication entre les apprenants et qui débouche sur un résultat concret.

De l'exercice à la tâche

Nous allons analyser une activité qui ne remplit que certaines conditions d'une tâche.

Travail en binôme. Décidez qui est A et qui est B. Ne regardez que votre fiche et posez à votre camarade les questions qui vous aideront à la remplir. Observez l'exemple :

A : Combien d'habitants a Le Québec ?

B : Il a 9 924 785 habitants. À moi ! Quelle est la capitale de la Tunisie ?

A : C'est Tunis.

Fiche Apprenant A

Nombre d'habitants au Québec ?

Montréal

Nombre d'habitants en Tunisie ?

Tunis

78 773 945

Capitale du Vietnam :

Fiche Apprenant B

7.768.425

Quelle est la principale ville du Québec ?

9 924 785

Quelle est la capitale de la Tunisie ?

Nombre d'habitants au Vietnam ?

Quelle est la capitale du Vietnam ?

Cette activité n'est pas une tâche, même si elle en remplit certaines conditions. C'est un plan de travail (1) puisqu'elle donne des instructions de travail, mais les étapes sont tellement marquées que c'est à peine si les apprenants peuvent prendre des initiatives. Ils n'ont qu'à répéter le modèle qu'on leur propose. Dans la vie réelle, il est habituel de vouloir savoir quelle est la capitale d'un pays ou combien d'habitants il a (3), mais il n'est pas normal de donner des listes de chiffres exacts. C'est ce qui donne à cette activité un aspect artificiel et mécanique et montre bien que le véritable objectif recherché, c'est une réutilisation contrôlée des chiffres. En plus, on fait remplir une fiche... pour remplir une fiche. Même si les apprenants doivent se poser des questions (et y répondre) pour obtenir les renseignements qui leur permettront de compléter leur fiche (4), la fiche n'a pas d'autre fin que celle de la pratique de la langue en soi. Nous ne pouvons donc pas affirmer que cette activité porte sur le sens (2). S'agissant d'une activité isolée et très dirigée, les apprenants ne se sentent pas obligés à mettre en place des processus cognitifs complexes (5) : ils n'ont pas besoin de se demander comment formuler les questions, puisqu'ils ont le modèle. Ils n'ont ni à argumenter ni à choisir ni à débattre entre eux, etc. Enfin, l'activité propose un produit final : la fiche. Mais celle-ci existait

déjà ! Les apprenants n'ont pas eu à l'élaborer, mais simplement à la remplir. La dernière condition n'est donc pas remplie.

Comment faire pour convertir cette activité en tâche ?

Tout simplement en l'intégrant dans une séquence de travail ayant un objectif final clairement communicatif et n'étant réalisable que si les apprenants collaborent entre eux. Observons un exemple :

La première question que nous devons nous poser : une fois remplie, quel sera le but de ma fiche ? Pourquoi mes apprenants ont-ils besoin de connaître le nombre d'habitants dans les pays francophones ou le nom de la capitale de ces mêmes pays ? Un objectif envisageable est, par exemple, l'élaboration entre tous les apprenants de panneaux muraux sur les pays de la Francophonie. Voilà l'objectif qui va guider notre travail.

Cet objectif en tête, nous mettons en place le plan de travail qui pourrait être le suivant : chaque participant reçoit trois fiches sur trois pays francophones. Par exemple, une des fiches contient des renseignements sur la capitale, le nombre d'habitants, la monnaie, les langues officielles, les curiosités à voir/faire, etc. Les deux autres fiches sont vides et chacun devra les remplir en posant des questions aux autres apprenants. Ils doivent chercher la personne possédant les renseignements manquants. Ils doivent donc décider à qui ils posent des questions, comment ils les posent, avec quelles structures linguistiques, etc. Bref, ils doivent être créatifs dans l'usage de la langue tout en réutilisant les contenus grammaticaux et communicatifs étudiés dans l'unité. Le professeur apportera bien entendu à chaque instant l'appui nécessaire. Ensuite, on divise la classe en groupes et chaque groupe doit choisir deux ou trois pays (en fonction du nombre de participants) sur lesquels il va devoir rédiger un petit texte à partir des renseignements obtenus. Les groupes devront se mettre d'accord entre eux pour ne pas faire deux fois le même pays. S'ils veulent ajouter des renseignements, ils peuvent le faire à partir d'Internet, de guides de voyage ou de matériels préparés précédemment. Ils peuvent aussi apporter des photos. De son côté, pour faire le panneau mural, le professeur devra apporter une carte de la Francophonie qu'il accrochera au mur et où les groupes pourront coller au fur et à mesure leurs textes et leurs photos. S'il y a des apprenants qui ont voyagé dans un ou plusieurs de ces pays, ils peuvent bien sûr compléter l'information à partir de leurs impressions personnelles.

Dans ce cas, les conditions d'une tâche seront remplies : un plan de travail souple (1), centré sur le sens (2), avec des processus de langue réels (3) et un usage de différentes compétences linguistiques (4), au cours duquel on fait appel à des processus cognitifs tels que la prise de décision, le tri d'information, etc. (5) pour aboutir à un produit final (6) : le panneau mural de la Francophonie.

Pour conclure, nous vous proposons ci-dessous, un formulaire pour évaluer votre matériel selon les critères de cet article et pour modifier les exercices que vous souhaiteriez transformer en tâches :

Évaluation du matériel

| Activité | | | |
|--|-------------------------------|---|---|
| | Remplit-elle les conditions ? | Est-ce important ou pas qu'elle les remplisse ? | Si oui, comment pourrait-on modifier cette activité pour remplir ces conditions ? |
| C'est un plan de travail. | Oui / Non / Partiellement | | |
| Elle est centrée sur le plan. | Oui / Non / Partiellement | | |
| Elle implique des processus réels de langue. | Oui / Non / Partiellement | | |
| Elle aboutit à un résultat. | Oui / Non / Partiellement | | |
| Elle se réalise en coopération. | Oui / Non / Partiellement | | |
| Elle favorise la communication entre les apprenants. | Oui / Non / Partiellement | | |
| Elle met en place des processus cognitifs. | Oui / Non / Partiellement | | |

***Emilia Conejo López-Lago** est formatrice de formateurs et conceptrice de matériel pour l'Espagnol langue étrangère. La version française a été traduite de l'espagnol et adaptée par **Philippe Liria**, professeur et formateur FLE, coauteur de *Rond-Point*,

Cahier d'exercices, Difusión, Barcelone, 2004-6 et de la collection *Les clés du nouveau DELF*, Difusión, Barcelone, 2005-07.