



Article professionnel

Article

1980

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant

---

Frauenfelder, Ulrich Hans; Porquier, Rémy

### How to cite

FRAUENFELDER, Ulrich Hans, PORQUIER, Rémy. Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. In: Le Langage et l'homme, 1980, n° 57, p. 61–71.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:83842>

LE PROBLÈME DES TÂCHES DANS L'ÉTUDE DE LA LANGUE DE L'APPRENANT

Authors(s): Uli Frauenfelder and Rémy Porquier

Source: *Langages*, No. 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère (MARS 1980), pp. 61-71

Published by: Armand Colin

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/41681059>

Accessed: 29-03-2016 12:23 UTC

---

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at

<http://about.jstor.org/terms>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).



*Armand Colin* is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Langages*

<http://www.jstor.org>

Uli FRAUENFELDER  
Paris VIII-Vincennes et E.H.E.S.S.

Rémy PORQUIER  
Paris X-Nanterre

## LE PROBLÈME DES TÂCHES DANS L'ÉTUDE DE LA LANGUE DE L'APPRENANT

Toute recherche sur le langage, dans une perspective linguistique, psycholinguistique ou sociolinguistique, utilise deux types de données : des données spontanées et des données provoquées. Les premières sont le résultat de l'activité naturelle de langage, les secondes sont suscitées par diverses procédures artificielles ou expérimentales. Ces deux types de données peuvent nous aider à mieux comprendre, décrire et expliquer la connaissance des apprenants de langue étrangère et les processus d'acquisition et d'utilisation de cette connaissance.

Compte tenu du développement récent des recherches en ce domaine, des hypothèses examinées et des problèmes rencontrés, de leur portée théorique et de leur champ spécifique d'application, il y a lieu de s'interroger sur la nature et la justification des démarches méthodologiques qu'elles adoptent.

Le choix des procédures de recueil de données constitue une étape critique dans toute recherche de ce type, déterminant à des degrés divers la nature des données recueillies, le traitement qui en est fait, les résultats obtenus et l'exploitation de ces résultats à des fins de recherche ou d'enseignement. Ainsi, LARSEN-FREEMAN (1975) et TARONE, SWAIN et FATHMAN (1976 : 26) font remarquer que les différences observées dans plusieurs recherches sur l'ordre d'acquisition des morphèmes en anglais paraissent dues aux procédures de recueil de données utilisées plutôt qu'à des différences entre les apprenants. TARONE, SWAIN et FATHMAN soulignent à ce propos qu'il importe de valider les instruments de recueil de données avant d'appliquer à l'enseignement des langues les résultats de telles recherches. Quel que soit le domaine d'application envisagé, les procédures doivent donc répondre à des critères de validité (susciter des données correspondant à l'objectif de recherche), de productivité (fournir suffisamment de données précises), d'adaptation au sujet apprenant (*cf.* NOYAU dans ce numéro) et, secondairement, de commodité de passation et d'analyse. Le problème est alors pour le chercheur, en fonction de ces critères, de choisir des instruments adéquats parmi les diverses procédures utilisables.

La diversité et l'hétérogénéité des procédures existantes (*cf. infra*, 3.) s'explique en partie par leur provenance. Elles sont en effet, pour la plupart, empruntées aux domaines connexes : psycholinguistique, linguistique théorique et descriptive, sociolinguistique, linguistique appliquée et didactique des langues. Dans la recherche sur l'apprentissage/acquisition des langues étrangères, comme dans l'enseignement institutionnel des langues — qui délimite un champ d'observation privilégié — on suscite chez les apprenants des activités spécifiques, orientées vers des buts précis et dont les résultats sont observables.

Bien qu'un certain nombre de tâches identiques soient utilisées dans la recherche et dans l'enseignement, leurs finalités et l'exploitation de leurs résultats sont différentes. En effet, en situation d'enseignement, les tâches imposées aux apprenants ont

deux finalités : *apprentissage* et *évaluation* des connaissances, en référence à un programme ou à des objectifs pédagogiques <sup>1</sup>. Dans un cadre de recherche, les tâches permettent de décrire l'état de l'interlangue à un stade donné ou à plusieurs stades successifs, de comprendre les processus d'apprentissage, de vérifier des hypothèses, sans que les résultats s'appliquent *a priori* à l'enseignement. Ainsi, un exercice ou test « à trous », où l'on demande de remplir des blancs dans des phrases ou dans un texte, peut servir selon les cas à évaluer la compréhension écrite ou la connaissance du lexique, à favoriser un processus d'apprentissage de la lecture (inférence) ou à décrire certains aspects de la connaissance de l'apprenant. Pour le chercheur, il s'agit donc de déterminer des aspects spécifiques de la connaissance de l'apprenant à un moment donné, souvent en complément de données spontanées ou semi-spontanées (expression guidée) recueillies préalablement.

Les tâches communes aux procédures de recherche et d'évaluation sont souvent des tâches permettant une mesure quantitative et un traitement statistique des résultats. Or, malgré les similitudes apparentes, leurs fonctions diffèrent selon les objectifs, le traitement et la signification des résultats.

Dans tous les cas — apprentissage, évaluation ou recherche — se pose la question de l'adéquation des tâches, et donc des critères présidant à leur choix. Les procédures adoptées pour l'étude de l'acquisition/apprentissage des langues étrangères suscitant des activités langagières (production, compréhension, intuition) et des tâches diverses, il faut donc s'interroger d'abord sur la nature de ces activités et de ces tâches et sur les relations entre activités et tâches (cf. *infra*, 1.). Nous proposerons ensuite une analyse de la notion de tâche, puis une typologie des tâches (cf. *infra*, 2.), avant d'examiner quelques problèmes d'ordre méthodologique, socio- et psycholinguistique (cf. *infra*, 3.) et certaines orientations méthodologiques envisageables (cf. *infra*, 4.).

## 1. Tâches et activités

On ne peut avoir accès à la connaissance des apprenants qu'à travers les activités de production, de compréhension ou d'« intuition » (activité « intuitionnelle »<sup>2</sup>), susceptibles de fournir, selon CORDER (1973, et dans ce numéro) des données « textuelles » ou « intuitionnelles ». Les données textuelles peuvent être soit spontanées soit provoquées par des procédures de sollicitation de données, celles-ci pouvant fournir

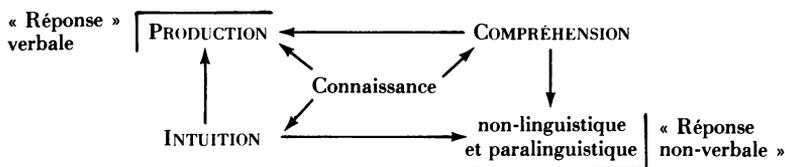
---

1. La relation entre évaluation et apprentissage peut être étroite : on évalue en effet non seulement ce qui a été appris ou non, mais aussi l'efficacité et l'adéquation des tâches d'apprentissage (TA) et des tâches d'évaluation (TE). De plus, TA et TE peuvent se déterminer les unes les autres. Ainsi, connaissant le type de tâches utilisées dans les examens ou les tests ultérieurs, certains enseignants tendent à moduler en ce sens les TA. De même, des apprenants peuvent structurer leur apprentissage en ce sens, soit en concentrant leurs efforts sur les activités de type TE, soit en infléchissant les activités d'apprentissage prévues par l'enseignant. A l'inverse, des enseignants, lorsqu'ils en ont la latitude, tendent bien naturellement à moduler les TE sur les TA antérieures, parfois au détriment des qualités requises pour les épreuves d'évaluation (une certaine relation est bien sûr nécessaire entre TA et TE sous peine de restreindre la validité de ces dernières...) Le même problème se pose dans l'investigation sur l'IL où le choix de la tâche peut induire le résultat escompté.

2. On entend ici par « activité intuitionnelle » l'activité consistant à prendre conscience de la connaissance, à la consulter pour porter des jugements, à la formuler, éventuellement à l'explicitier sous forme linguistique, métalinguistique ou même paralinguistique. Cette activité — ou « intuitionnement » — a un sens différent de celui habituellement associé au terme « intuition ». L'activité réflexive de l'apprenant peut porter sur sa langue (la LA. et souvent en référence à la LM) ou, par introspection, sur son comportement (processus et stratégies).

également des données intuitionnelles <sup>3</sup>. « On entend par « procédure de sollicitation de données » (PSD) toute procédure amenant l'apprenant à formuler un jugement de grammaticalité ou d'acceptabilité sur une forme linguistique ou à fournir une réponse linguistique » (CORDER 1973 : 41, et dans ce numéro). Par réponse linguistique, il faut comprendre ici toute production linguistique. Sont à inclure plus largement dans les PSD (ou « tâches ») les procédures faisant appel à des « réponses » paralinguistiques (gestes, mimique) ou non-linguistiques (réponses non-verbales comme le fait de dessiner, de souligner, de mettre une croix ou... d'appuyer sur un bouton), ainsi que les explications et commentaires métalinguistiques. Toute PSD suscite donc, d'une certaine manière, un résultat concrètement observable, sous forme de « réponse » verbale ou non-verbale. Alors que l'activité de production aboutit directement à un résultat verbalisé, les activités de compréhension et d'intuition sont médiatisées par une autre activité débouchant sur une « réponse » verbale ou non-verbale. Ainsi, dans les tâches du type « répondre à des questions » (les questions étant posées en langue étrangère), c'est la réponse (production) à ces questions qui permet à l'investigateur d'inférer la compréhension par l'apprenant. Dans une tâche consistant à localiser des erreurs dans un texte (cf. PERDUE 1977, et dans ce numéro), la « réponse » verbale ou non-verbale présuppose une activité « intuitionnelle » préalable (jugement d'acceptabilité) et rend compte du résultat de cette activité.

On voit ainsi le caractère asymétrique de ces différentes activités :



Par production, on entend ici en principe production en interlangue. Cependant, la langue maternelle peut également servir de truchement pour formuler l'intuition ou la compréhension (comme par exemple dans la traduction de LE en L1).

Il est alors difficile de distinguer nettement les tâches de production, de compréhension et d'intuition. Une tâche destinée à susciter des productions peut faire appel à la compréhension (« résumer en LE un texte en LE », « paraphraser en LE », etc.), de même qu'une tâche visant à étudier la compréhension peut mettre en jeu la production (mêmes exemples : « résumer en LE », « paraphraser en LE »), bien que les dépendances ne soient pas symétriques dans les deux cas : dans le premier cas, la compréhension préalable est nécessaire à la production, dans le second la production ne sert qu'à verbaliser la compréhension et peut éventuellement être remplacée par des « réponses » non-verbales. Il en va de même pour certaines tâches d'intuition, qui peuvent impliquer compréhension et/ou production préalable(s) ou ultérieure(s). Il existe en fait peu de tâches n'impliquant strictement qu'une de ces trois activités. On voit alors qu'il n'y a pas correspondance terme à terme entre production et données textuelles d'une part, ni d'autre part entre intuition et données intuitionnelles.

Dans les tâches dites de compréhension (« paraphrase », « traduction de LE en L1 », demandant une « réponse » ouverte ou à choix multiple) portant sur des unités

3. Les données spontanées peuvent également comporter des données intuitionnelles, comme par exemple l'autocorrection ou l'autoparaphrase, et d'une manière générale toute activité épilinguistique (cf. CULIOLI 1979).

hors-contexte ou hors-situation, on demande au sujet de fournir ou de choisir un équivalent en langue, plus rarement d'interpréter subjectivement une signification. Dans une situation de communication réelle ou simulée, la compréhension fait appel à d'autres facteurs que la connaissance de l'apprenant (facteurs extralinguistiques et paralinguistiques, expérience du monde, inférence) et que ceux délimités par le cadre étroit de tâches formelles et d'éléments linguistiques isolés.

De même, beaucoup de tâches dites de production ou d'expression, bien que sollicitant une « réponse » linguistique, ne laissent pas de choix au sujet quant au contenu à exprimer. C'est le cas, par exemple, dans les tâches de « paraphrase », de « phrases à compléter », de « traduction en LE » ou de « résumé ». Mais si l'on considère l'expression comme l'acte de s'exprimer de façon à être compris en contexte et en situation (même simulée), l'activité est alors centrée davantage sur la communication et l'intelligibilité que sur le contenu à communiquer et davantage sur l'intelligibilité que sur la forme proprement dite. D'où la nécessité fréquente d'avoir recours, postérieurement à l'expression libre des apprenants, à des données supplémentaires pour vérifier « ce que voulaient dire » certains énoncés, par exemple pour apprécier l'acceptabilité d'une production jugée grammaticale. Il y a donc lieu de distinguer les activités de production des activités d'expression, bien que la frontière ne soit pas toujours clairement marquée (voir la distinction de BURT et DULAY 1978 entre manipulation linguistique et communication naturelle structurée et non-structurée). Mais ce qui est décisif, c'est l'ancrage situationnel de l'expression, l'intention de communication et l'acte de communication réalisé. De ce point de vue, on distinguera aisément une tâche classique du type « décrire des images », où l'activité n'a pas de justification pragmatique, des situations de la vie réelle où, à propos d'images, il s'agit d'informer, d'expliquer, de raconter (voir aussi l'utilisation des jeux de rôle dans RINTELL 1979).

Les instruments d'investigation de la langue de l'apprenant sont alors à caractériser non seulement selon la nature des données obtenues ou selon la structure et la fonction des tâches (cf. *infra*, 2) mais aussi selon l'activité que celles-ci suscitent et canalisent chez les sujets (cf. *infra*, 3).

## 2. Les tâches : composantes et typologie

2.1. Toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans des conditions spécifiées par la procédure. Une tâche peut donc être caractérisée par plusieurs composantes :

- ce que fait le sujet : l'*activité* qui lui est demandée ;
- dans quelles conditions : la « *procédure* »<sup>4</sup> adoptée ;
- ce qui lui est fourni : un (des) *apport(s)* et une (des) *consignes(s)*.

*Activité* : Toute tâche comporte une (des) activité(s) spécifique(s) comme, par exemple : traduction de L1 en LE, répétition de phrases, jugements d'acceptabilité, etc.

.. *Procédure* : La « *procédure* » spécifie les conditions dans lesquelles l'activité se déroule, c'est-à-dire le contexte de l'interaction, le lieu, les participants et leurs caractéristiques. En outre, les détails concernant les consignes, la forme de l'apport et des

---

4. « Procédure » est ici entendu non au sens global de procédure méthodologique d'investigation (= méthodes de recherche) mais dans un sens technique pour lequel nous utiliserons les guillemets.

réponses des sujets et le temps imparti font également partie de la procédure. Pour l'activité de traduction, par exemple, la procédure spécifie la forme de l'apport (orale, écrite), la forme de la réponse (orale, écrite, ou à choix multiple) et le temps accordé au sujet.

*Apport* : Toute tâche nécessite soit un apport, soit une consigne, soit habituellement les deux. L'apport peut être linguistique (phonème, prosodie, syllabe, mot, phrase, question, texte, etc.) en L1, interlangue (IL), LE, oralement, par écrit, sous forme de choix (multiple, binaire, ternaire, par appariement, par échelle) ou non linguistique (objet, geste, image, action, thème, situation, etc.).

*Consigne* : La consigne définit pour le sujet ce qu'il a à faire. Elle est donnée en LE ou L1 et est habituellement nécessaire à l'exécution de la tâche sauf lorsqu'elle est implicite ou familière.

Ainsi, une tâche classique, « expression sur image », se caractérise par l'activité : expression (description, récit, interprétation des images) ; la procédure (les conditions : oralement ou par écrit dans un temps limité ; passation individuelle ou collective, avec ou sans documents, présence ou non de l'investigateur, etc.). La procédure spécifie :

- la consigne : « décrivez », « racontez », « interprétez les images ».
- l'apport : un jeu d'images.

On trouvera dans le tableau de la page suivante l'analyse des composantes de cinq tâches usuelles.

Outre les composantes de ces tâches, on peut examiner succinctement leur statut selon les activités qu'elles suscitent :

1. L'imitation (SWAIN, NAIMAN et DUMAS 1977, NAIMAN 1974, NEUFELD 1977) peut être orale ou écrite et porter sur un mot, une phrase ou un texte. L'apport complémentaire d'images (COOK 1973) est possible. Cette tâche implique chez le sujet au moins deux activités, elles-mêmes complexes : percevoir et reproduire. La compréhension d'unités signifiantes pour le sujet (et l'image peut alors faciliter la compréhension) peut également intervenir.
2. La traduction de L1 en LE, plus exactement en IL (LOCOCO 1976a, TAYLOR 1975) peut porter sur un mot, une phrase ou un texte (oraux ou écrits) et susciter une réponse orale ou écrite ou non-verbale (choix). Un apport visuel ou situationnel complémentaire est possible. Cette tâche implique bien sûr la compréhension de l'apport en L1 mais surtout, comme activité spécifique, la production en IL.
3. La traduction de LE en L1 (SWAIN, DUMAS et NAIMAN 1974) peut porter sur un mot, une phrase ou un texte (oraux ou écrits) et susciter une réponse orale ou écrite en L1, ou non-verbale (choix). Elle peut utiliser un apport visuel (VARADI 1973) ou situationnel complémentaire. Cette tâche implique essentiellement la compréhension de l'apport en LE.
4. La correction d'erreurs peut porter sur des erreurs orales ou écrites faites par le sujet lui-même (KRASHEN et PON 1975) — correction immédiate (RATTUNDE 1979) ou différée — ou par d'autres sujets ou encore fabriquées pour les besoins de la recherche (HOLLAND 1970, PERDUE 1977 et dans ce numéro). Apports possibles : mots, phrases, texte (oraux ou écrits). Apports éventuels complémentaires : images ou éléments situationnels. La réponse peut être orale, écrite ou non-verbale (choix). Cette tâche implique généralement la compréhension des unités présentées et en tous cas un jugement intuitionnel de grammaticalité ou d'acceptabilité, et le plus souvent une activité de production (forme corrigée).

5. La tâche consistant à décrire ou à raconter utilise soit un apport non-verbal, le plus souvent des images (DULAY et BURT 1974, LOCOCO 1976a, TARONE, FRAUENFELDER et SELINKER 1976, BAUTIER-CASTAING 1977 et dans ce numéro) soit un apport thématique, notionnel ou situationnel généralement verbalisé en L1 ou LE.

#### ANALYSE DE CINQ TÂCHES

			Activité				
			1. IMITER	2. TRADUIRE L1 → LE	3. TRADUIRE LE → L1	4. CORRIGER DES ERREURS	5. DÉCRIRE OU RACONTER
APPORT VERBAL *	mot	oral	+**	+	+	(+)	
		écrit	+	+	+	(+)	
	phrase(s)	oral	+	+	+	+	
		écrit	+	+	+	+	
	texte	oral	+	+	+	+	
		écrit	+	+	+	+	
APPORT NON-VERBAL	objet					(+)	
						(+)	
	image	×***	×		×	+	
	situation, thème, notions, etc.		×		×	(+)	
FORME DE LA « RÉPONSE »	orale	+	+	+	+	+	
	écrite	+	+	+	+	+	
	non-verbale		(+)	(+)	+		

\* L'apport peut avoir la forme de phonèmes, de lettres, ou graphèmes, de syllabes ou d'éléments prosodiques (cf. NEUFELD 1977). \*\* Apports autonomes. \*\*\* Apports facultatifs complémentaires.

Ces quelques exemples permettent d'établir une distinction entre les tâches selon leur relative pureté. Du point de vue de l'utilisation de la LA par le sujet, les tâches 5, 2 et 3 sont relativement plus pures que 1 et 4. On retrouve ici une distinction établie à propos des tests de langue entre tests purs et tests hybrides (cf. MOTHE 1975). On obtient des résultats en principe plus clairs pour les tâches pures dans la mesure où elles impliquent des activités plus aisément isolables.

Les ressources méthodologiques offertes par les différentes tâches sont par ailleurs enrichies par les possibilités de combinaison entre les différentes procédures : combinaison simultanée par addition d'apports ou par l'intégration de procédures de choix (possibles en 2, 3 et 4) ou combinaison successive, les « réponses » à une tâche donnée pouvant être réutilisées comme apport pour une tâche ultérieure : par exemple, les productions recueillies en 2 et 5 peuvent être soumises à des sujets (les mêmes ou d'autres) pour la tâche 4.

On a vu la difficulté de répartir l'ensemble des tâches dans des catégories discrètes et homogènes correspondant aux activités de production, de compréhension et

d'intuition. On peut cependant envisager un autre regroupement approximatif <sup>5</sup> qui, compte tenu de la diversité des paramètres et de leurs imbrications, n'exclut pas le recouvrement partiel des quatre catégories envisagées :

A. *Tâches de manipulation de formes ou d'énoncés* (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétition de phonèmes, etc.).

B. *Tâches consistant à fournir un « équivalent »* : répétition de phrases, transcodage (dictée, lecture à haute voix), traduction (L1-LE, LE-L1), synonymie, paraphrase, réécriture (« redire autrement », par exemple histoires à re-raconter).

C. *Tâches de production/expression guidée ou semi-libre* : résumé, contraction de texte, expression sur images, etc. L'expression spontanée en situation naturelle, à l'extrémité du continuum, n'entre pas à proprement parler dans le cadre des tâches, bien qu'elle constitue un moyen primordial d'investigation de la LA.

D. *Tâches intuitionnelles ou métalinguistiques* consistant à fournir des jugements, des explications ou des commentaires d'ordre linguistique ou sociolinguistique, à identifier (et éventuellement corriger) des erreurs, à trouver des contextes ou des situations appropriées pour des énoncés.

La forme des tâches de type A rejoint souvent celle de certaines tâches d'apprentissage (cf. *supra*, note 1) où le sens n'intervient que de façon limitée (exercices structuraux, exercices à trous, etc.).

Les tâches B laissent à l'apprenant une relative liberté non sur le sens qui y est *grosso modo* imposé, mais sur la forme linguistique de la « réponse ». Ces tâches peuvent également servir à la compréhension si l'apport est fourni en LE.

Les tâches C laissent à l'apprenant une liberté assez grande, modulée par la nature de l'apport.

Les tâches D présentent des degrés variables de contrainte mais d'une autre nature (jugement binaire d'acceptabilité *vs* introspection libre). En outre, elles informent non seulement sur la connaissance mais également, de façon explicite ou implicite, sur les processus et les stratégies mises en œuvre par le sujet (éventuellement au moyen de questionnaires (cf. COHEN et ROBBINS 1976) ou d'interviews (cf. NOYAU dans ce numéro).

La combinaison (cf. *supra*) entre les tâches peut se faire entre tâches de même catégorie ou de catégories différentes, de façon simultanée ou successive. Comme l'ont montré KELLERMAN 1976 et CORDER 1973 (dans ce numéro), ces combinaisons sont souvent nécessaires pour élargir, préciser ou compléter les données recueillies, de façon à obtenir une meilleure description de la LA et à valider des hypothèses de recherche. Les tâches D, en particulier, peuvent utiliser comme apport simultané ou différé les résultats des autres (A, B, C). Les tâches de type A et B peuvent aider à préciser ou compléter les résultats des tâches de type C. Cependant, les décisions

---

5. Ce regroupement approximatif renvoie à un certain nombre de critères différentiels, transversaux aux catégories utilisées, ou internes à chaque catégorie :

— Le langage est-il envisagé comme objet ? C'est nettement le cas pour D et dans une certaine mesure pour A.

— Quel est le degré de liberté imparti au sujet ? Par ordre décroissant : C, B, A ; à l'intérieur de B par ordre décroissant : paraphrase, transcodage.

— L'activité est-elle centrée davantage sur la forme ou sur le sens ? Le long d'un continuum forme → sens : A, B, C.

— Quel(s) niveau(x) linguistique(s) est (sont) spécifiquement sollicité(s) par la tâche (phonologique, morphologique, syntaxique, etc.) ? Les tâches A, D peuvent être centrées sur un niveau isolé.

méthodologiques sur la combinaison de ces tâches et l'exploitation des données requièrent un certain nombre de précautions.

De façon plus générale, le choix des stratégies méthodologiques ne peut se suffire de la seule analyse esquissée dans cette deuxième partie. En effet, d'autres facteurs sont à prendre en compte, notamment les dimensions psychologique et sociolinguistique des tâches.

### 3. Dimensions psychologique et sociolinguistique des tâches

On a examiné les activités et les « procédures » qui constituent autant de variables pour les tâches envisagées. La nature des tâches et la situation de tâche elle-même déterminent le comportement du sujet selon le type de connaissance mobilisée, les stratégies utilisées pour exécuter la tâche et l'effort mental requis.

3.1. La nature de l'activité langagière suscitée conditionne en partie le type de connaissance (implicite ou explicite, cf. CORDER 1979, dans ce numéro) activée. Certaines activités intuitionnelles comme la formulation en termes métalinguistiques d'une règle impliquent l'utilisation de la connaissance explicite (BIALYSTOK 1978), souvent influencée par une norme pédagogique de référence. Dans les activités d'expression, c'est au contraire essentiellement la connaissance implicite qui est mobilisée. L'expression ou la compréhension en situation font alors appel à une connaissance « sociolinguistique » tandis que les activités de « manipulation » (type A) se limitent habituellement à la connaissance linguistique.

Certains aspects de la procédure (cf. *supra*, 2) déterminent également en partie le type de connaissance mobilisée : le temps et la forme de la réponse. KRASHEN (1977) et BIALYSTOK (1979) font l'hypothèse que la mobilisation de la connaissance explicite demande davantage de temps. Dans les activités d'expression orale, par exemple, le sujet n'a généralement pas le loisir de consulter sa connaissance explicite et doit s'appuyer sur sa connaissance implicite. Dans les activités d'expression écrite en temps non-limité, il peut, au contraire, recourir plus facilement à sa connaissance explicite. En outre, dans cette activité, la situation d'écrit amène le sujet à porter son attention sur la forme, même si le contenu est important. L'attention portée à la forme dans l'expression écrite (qui peut être conditionnée par l'enseignement) détermine pour KRASHEN (1977) le recours à la connaissance explicite.

3.2. Les tâches se différencient également selon les processus psychologiques (traitement de l'information, stratégies, etc.) mis en jeu par les activités qu'elles suscitent. Certaines études psycholinguistiques sur l'adulte natif ont montré que, dans la compréhension, la façon de traiter une phrase dépend de la tâche<sup>6</sup>. Les sujets semblent alors adopter des stratégies spécifiquement adaptées à la tâche. Des recherches récentes sur la LA ont montré l'existence chez les apprenants de certaines stratégies d'« inférence » (BIALYSTOK 1978, BIALYSTOK et HOWARD 1979) qui consistent, dans des tests de closure (restituer les mots manquant dans un texte), à exploiter au maximum toutes les sources d'information disponibles.

La difficulté ou la complexité de l'apport et de l'activité elle-même peuvent aussi déclencher chez les sujets des stratégies de communication servant, selon JORDENS

---

6. Par exemple, dans la lecture mot à mot d'un texte, la perception de l'information, mesurée en temps de lecture, dépend de l'activité (compréhension ou mémorisation) définie par la tâche (AARONSON 1976).

(1977), à combler des lacunes de la connaissance. Si le sujet s'estime incapable d'effectuer une tâche avec ses propres moyens linguistiques (son IL), il est susceptible d'utiliser toute une gamme de stratégies diverses. CORDER (1978) distingue deux types de stratégies de communication : celles qui consistent à adapter les fins aux moyens (à faible risque) et celles qui consistent à adapter les moyens aux fins (à risque élevé). Les tâches peu structurées semblent susciter davantage de stratégies à faible risque (éludage). Les tâches plus contraignantes, au contraire, dans la mesure où elles obligent le sujet à « prendre des risques », induisent d'autres stratégies, comme le recours à la L1 ou l'inférence ou des stratégies « scolaires » (cf. HOSENFELD 1975, FRAUENFELDER et PORQUIER 1979). Ces dernières stratégies ont pour finalité soit d'alléger la difficulté, soit de la résoudre de la façon la plus rapide et la plus économique possible. Par exemple, dans une « procédure » à choix multiple, le sujet peut adopter des stratégies non-linguistiques *ad hoc* (dans une tâche à choix binaire vrai-faux, si la réponse est « vrai » cinq fois de suite, elle a de bonnes chances d'être « faux » la fois suivante). De même, dans des tâches de manipulation de phrases, des stratégies insoupçonnées permettent au sujet de trouver la réponse en n'utilisant qu'une partie restreinte de l'apport (cf. HOSENFELD 1975 : 157-159). Le choix des stratégies semble alors dépendre non seulement des caractéristiques individuelles des sujets mais également des caractéristiques de la tâche.

3.3. Les activités diffèrent par ailleurs selon la quantité d'effort mental qu'elles sollicitent (LEVELT 1976). Pour produire une même phrase en LE, l'effort mental varie considérablement selon qu'il s'agit de répétition, de lecture, de traduction ou de paraphrase. Or, cette différence n'est pas seulement quantitative, mais aussi qualitative, selon les niveaux linguistiques vers lesquels est orienté cet effort. L'expression orale libre, par exemple, demande un effort de planification et d'exécution à tous les niveaux, du phonologique au discursif, tandis que la répétition de phonèmes ou de logotomes concentre l'effort sur le niveau phonologique. Le temps imparti par la « procédure » affecte également l'effort mental, qui est d'autant plus grand que le temps est limité. La compréhension de la parole accélérée ou l'expression (orale ou écrite) en temps limité demandent davantage d'effort mental.

3.4. D'un autre côté, la tâche elle-même et la situation de tâche sont susceptibles de déterminer l'orientation et l'intensité de l'effort mental que le sujet mobilise. On sait que, dans des situations formelles (de type expérimental), où le sujet est sensible au fait d'être observé, il apporte davantage d'effort mental (attention) à la tâche qu'il exécute. D'autres facteurs jouent dans le même sens, tels que : l'âge, le sexe, le statut des participants, sujet(s) et chercheur(s) ; leur(s) norme(s) linguistique(s), respective(s) et leur rapport à ces normes, leurs rapports individuels et sociaux ; le nombre de participants ; leur degré de familiarité avec la tâche et la situation de tâche ; le but perçu de l'interaction ; le lieu (cabine sonore ou café).

Ces facteurs définissent la situation sociale de l'interaction dans laquelle LABOV (1972) voit « la déterminante la plus grande du comportement verbal ». Cette détermination présente, dans le cas de l'investigation sur la LA, un certain nombre de spécificités (cf. FRAUENFELDER, NOYAU, PERDUE, PORQUIER dans ce numéro). Ces facteurs amènent au « paradoxe de l'observateur » (LABOV 1972 : 209) : le but de sa recherche est de décrire le comportement langagier naturel des individus mais le recueil de bonnes données implique un minimum d'observation systématique qui, en retour, modifie le comportement.

3.5. Le comportement du sujet, dans le cadre des recherches sur la LA, dépend donc d'un ensemble complexe de facteurs méthodologiques (activités, « procédures », situation de tâche). Il varie selon le type de connaissance (explicite ou implicite), les

stratégies individuelles et l'effort mental mobilisés ou suscités. Il n'est alors pas surprenant d'obtenir, pour un même sujet, des résultats différents à des tâches différentes, qu'elles portent sur la phonologie (DICKERSON 1975), la morphologie (LARSEN-FREEMAN 1975) ou la syntaxe (LOCOCO 1976a). On est donc en droit de s'interroger sur la signification de résultats identiques soit à des tâches différentes chez un même apprenant, soit *a fortiori* à des tâches différentes chez des sujets différents. Lorsqu'on ne dispose pas de données abondantes issues de tâches suffisamment nombreuses et diversifiées, il est permis de se demander si les résultats obtenus ne sont pas des artefacts de la méthodologie adoptée.

#### 4. Conclusions et perspectives

Etant donné le rôle décisif des procédures de sollicitation de données dans la méthodologie de recherche sur la langue des apprenants, et les problèmes inhérents aux démarches d'investigation que nous avons examinées, une analyse plus approfondie des activités mises en jeu s'avère nécessaire. Les défauts ou les limites d'un certain nombre de recherches tiennent au choix souvent arbitraire des instruments d'investigation, au point que certaines hypothèses ponctuelles se trouvent parfois induites par le choix mal justifié d'instruments disponibles, ce choix contribuant de plus à infléchir les résultats.

D'où la nécessité, comme dans toute recherche sur le langage, mais de façon spécifique dans la recherche sur la langue des apprenants de LE, de mieux comprendre la nature des tâches usuelles, par exemple en contrôlant et en manipulant les diverses variables (cf. *supra*, 3) — temps, forme orale/écrite de l'apport et/ou de la « réponse », etc. — dans les tâches, en relation avec les différentes activités qu'elles suscitent ou modulent. Ainsi, la même tâche soumise au même sujet pourra déterminer, selon les contraintes de temps, le recours plus ou moins grand à une connaissance explicite ou implicite (et, par là, une certaine variabilité linguistique). De même, une tâche d'expression en LE peut utiliser comme variable le fait que le destinataire connaît ou non la L1 du sujet.

Pour une analyse et un renouvellement des ressources méthodologiques, nous nous contenterons de suggérer deux voies encore insuffisamment explorées, et en quelque sorte opposées.

Pour l'étude de la LA en situation naturelle de communication, un certain nombre de suggestions ont déjà été faites. TARONE (1979), après LABOV, suggère de faire varier des paramètres sociolinguistiques (thème, lieu et situation de l'interaction [cf. *supra* 3.4]). RINTELL (1979) propose des jeux de rôle permettant de simuler et de faire varier des situations de communication. On peut également envisager de repérer ou de manipuler, en situation naturelle ou simulée, certaines variables susceptibles de déterminer le degré d'attention, et l'orientation de l'attention ; par exemple dans des situations et des activités où l'attention est centrée non sur le langage comme dans la plupart des tâches analysées précédemment, mais sur d'autres comportements (jeux non-verbaux, compétitions sportives, conflits, etc.). Ceci amène en particulier à réfléchir sur la notion de « situation-problème » dans la vie réelle et notamment en situation de communication « exolingue » (entre individus n'ayant pas une langue maternelle commune), pour y inventorier des types de situations observables et exploitables.

A un autre pôle sont envisageables de nouvelles études expérimentales sur la production et surtout sur la compréhension en vue de mieux cerner les processus psycholin-

guistiques sous-jacents ; par exemple, l'étude des pauses et des répétitions, des facteurs mémoriels (cf. COOK 1977) et perceptuels, et de l'accès au lexique chez des apprenants de LE.

L'analyse précédente des tâches (cf. *supra*, 2) a permis de les situer, d'une certaine manière, le long d'un continuum (tâches plus ou moins contraignantes, activité plus ou moins libre, situation plus ou moins artificielle, etc.). Les deux voies de recherche suggérées ici contribueraient à étudier deux zones encore mal explorées de ce continuum. Les résultats (théoriques et méthodologiques) pourraient alors être interpolés ou appliqués à la zone intermédiaire, celle des tâches plus « classiques », en vue de mieux en comprendre la nature et de les soumettre à une réévaluation méthodologique.

Une telle réévaluation intéresse non seulement la recherche sur la LA et sur l'apprenant dans son ensemble, mais aussi, de façon étroitement liée, la pédagogie des langues étrangères. Elle conduit forcément en effet à une réflexion critique sur les tâches institutionnelles d'apprentissage et d'évaluation et, plus profondément, à la révision d'un certain nombre de principes pédagogiques.