

Brudermann, C. (2010). "Tâche et acquisition des langues étrangères : vers une prise en compte des variables personnelles de l'apprenant". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

## Tâche et acquisition des langues étrangères : vers une prise en compte des variables personnelles de l'apprenant

Cédric BRUDERMANN  
UMPC, Paris VI  
[cedricbrudermann@hotmail.com](mailto:cedricbrudermann@hotmail.com)

### Résumé

*La mise en place d'outils et d'activités visant potentiellement à conduire l'apprenant vers une progression qualitative et quantitative en L2 induit une prise en compte du fonctionnement de ce dernier en situation d'apprentissage des L2, car les variables personnelles des apprenants ne permettent les mêmes résultats en termes d'acquisition langagière (Bialystok & Hakuta, 1994). Une réflexion sur une approche pédagogique intégrant, autant que possible, les résultats des travaux en acquisition des L2 dans la mise en place d'activités pédagogiques s'impose, notamment pour générer des parcours de formation individualisés (Robinson, 2002) répondant aux besoins propres à chacun. Suite à une étude (Brudermann, à paraître), il semblerait que l'aménagement d'allers-retours entre macro-tâches et micro-tâches (Narcy-Combes, 2005 ; Arthaud, 2007) au sein d'un dispositif hybride (Bertin & al, 2010) soit une piste à suivre pour ce faire.*

Mots-clés : tâche, RAL, TIC, dispositif hybride, LANSAD.

### Abstract

*Designing and organizing pedagogical activities requires to take into account the learners' individual differences to foster potential qualitative and quantitative progression in L2 (Robinson, 2002). Those indeed play a part in the degree of proficiency ultimately attained by the learners in L2 (Bialystok & Hakuta, 1994). This approach induces to integrate as many SLA recommendations as can be, so as to promote individual learning paths and tackle everyone's needs. In line with (Brudermann, in press), it seems that proposing a blended learning environment (Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010) allowing L2 manipulation both through interactionist (macro tasks) and cognitive (micro tasks) paradigms (Narcy-Combes, 2005 ; Arthaud, 2007) should constitute a valid alternative to do so.*

Keywords: task, SLA, ICT, blended learning device, ESP.

## 1 Introduction

Tout apprenant engagé dans un processus d'enseignement / apprentissage est avant tout un individu, ce qui implique autant d'identités, de personnalités et de fonctionnements cognitifs, qui se sont construits psychologiquement et culturellement dans une ou des zone(s) culturelle(s) donnée(s), dans une ou plusieurs langue(s) de première socialisation (Cohen & Norst, 1989 : 76). En situation d'apprentissage d'une langue étrangère (désormais L2), c'est toujours le même individu, avec sa personnalité, "ses connaissances relatives aux langues

*appries antérieurement, connaissances linguistiques et métalinguistiques, mais aussi connaissances du monde, croyances, savoir-faire communicatifs"* (Véronique & al, 2009 : 18), en un mot, la même entité complexe, qui est engagée dans un processus de communication, et pour qui le code, et donc, les repères, diffèrent.

La prise en compte simultanée des "*variables sociales, affectives, cognitives et linguistiques dans l'acquisition des langues (voir aussi de Bot & al., 2007 ; Ellis, 2007) – un rêve déjà exprimé par les fondateurs de la linguistique appliquée dans les années 1960-1970 (Lado, 1964 : 8 ; Corder, 1973 : 10)*" (Hilton, 2009 : 7) s'avère à ce titre "fondamentale" (Robinson, 2002 : 124), car "*les modèles didactiques ne pourront plus, à terme, prendre pour appui uniquement les concepts linguistiques, ou l'analyse des interactions au sein de la classe, même si les aspects linguistiques et interactionnels continueront à avoir une importance capitale pour piloter la réflexion. Ils devront également intégrer des éléments psycholinguistiques et développementaux, encore rares, pour l'instant* (Grossmann & al., 2005, cité par Hilton, 2009 : 40)".

### **1.1 Problématisation**

Cependant, si les propriétés cognitives inhérentes à chaque apprenant jouent un rôle clé dans la réussite ou non d'un apprentissage (Bracht, 1970 ; Bracht & Glass, 1968 ; Cronbach & Snow, 1977), la "dotation" et la "qualité" de l'interaction de facteurs comme l'aptitude langagière (Carroll, 1981), le type d'intelligence (Gardner, 1983 / 2003 ; 1999) ou le style cognitif des apprenants (Ehrman & Oxford, 1995) peuvent être, dans le cadre de l'apprentissage d'une L2, plus ou moins favorables à cette activité. Les "différences individuelles" (Robinson, 2002) revêtent ainsi un caractère "injuste" (Skehan, 1989) et permettraient, par extension, d'expliquer pourquoi certains apprenants "*continuent à progresser et peuvent atteindre ainsi un très bon niveau de maîtrise de la langue, [pendant que] d'autres semblent ne plus progresser, malgré l'enseignement qu'ils reçoivent, ou malgré leur utilisation active de la langue dans des situations de communication"* (Gaonac'h, 2006 : 65).

### **1.2 Méthodologie**

C'est pourquoi, il nous a paru nécessaire, dans le cadre d'un travail doctoral (Brudermann, à paraître), d'étudier à quelles conditions des ponts pourraient être jetés entre la psychologie sociale, la psychologie cognitive et la didactique des langues et des cultures, afin d'en tirer

des implications pédagogiques et mettre en lumière ce qui pourrait, ou non, favoriser l'acquisition des L2 dans le cadre d'activités pédagogiques.

A cet égard, cette perspective s'ancre dans la lignée des travaux portant sur la "*théorie des systèmes dynamiques, récemment adoptée par les chercheurs en acquisition du langage (par exemple, de Bot & al., 2007 ; N. Ellis, 2007 ; Herdina & Jessner, 2002), [qui] fournit un cadre propice à la prise en compte méthodique des multiples facteurs qui déterminent ce processus d'acquisition complexe, facteurs qui entrent en interaction, s'influençant mutuellement directement et indirectement, chacun déterminant une part plus ou moins grande du développement constaté (Smith & Thelen, 2003)*" (Hilton, 2009 : 7). Le parti pris de ce paradigme théorique est donc de considérer l'apprenant comme une entité autonome et complexe, mais obéissant toutefois à des mécanismes prévisibles en situation d'enseignement / apprentissage d'une L2. Ce positionnement rend possible, en retour, d'émettre l'idée que des modalités pédagogiques (pratique enseignante, conception d'outils pédagogiques) ajustées à ce fonctionnement peuvent être élaborées.

### **1.3 Pistes didactiques à explorer (1)**

Les implications pédagogiques que nous avons tirées de la prise en compte des variables sociales et affectives des apprenants pour l'enseignement / apprentissage d'une L2 indiquait que, dans un environnement pédagogique donné, il s'agissait de faire en sorte de :

1. proposer des activités dans lesquelles la prise de risque ne correspond pas à une mise en danger, afin de permettre aux limites langagières de l'ego d'être rendues perméables (Guiora & Acton, 1979) et conduire l'apprenant à dépasser ses blocages potentiels liés à l'apprentissage des L2 ;
2. mettre en place des situations didactiques encourageant l'étayage (Bruner, 1983 / 1998), la co-construction de savoirs, l'échanges d'expériences, tout en mettant en travail les processus identitaires et personnels (Bucheton & Bautier, 1996). Ces dernières peuvent en effet générer des conflits sociocognitifs propices à l'apprentissage (Perret-Clermont, 1986) ;
3. confier aux apprenants la responsabilité de leur apprentissage (Brockett & Hiemstra, 1991), de façon à les aider à améliorer leur efficacité en L2 et, par extension, leur sentiment de compétence dans cette discipline (Tough, 1990) ;

imbriquer l'apprentissage dans des contextes authentiques (Brown & al, 1989), pour que les apprenants développent la "culture" en usage dans la communauté de pratiques où s'exerce

cette compétence. Ceci implique de faire émerger des communautés de construction du savoir (Hewitt & Scardamalia, 1998) ;

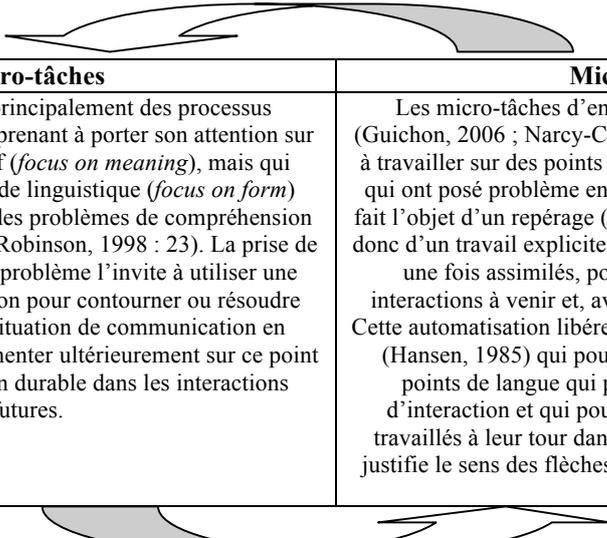
4. avoir recours aux tâches (Ellis, 2003), parce qu'elles autorisent un enracinement dans le concret et une orientation vers un résultat.

Ces points semblent pouvoir être pris en charge, en proposant, au sein d'un dispositif donné, un fonctionnement reposant sur la mise en place de tâches.

## **2 Tâches et perspective actionnelle**

D'un point de vue langagier, la "tâche" correspond à un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle et pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences. Ce faisant, la tâche implique l'apprenant dans des processus cognitifs et permet d'identifier si l'objectif assigné en amont a bien été réalisé (Ellis, 2003). La réalisation de tâches invite à obtenir un résultat, suite à la validation d'objectifs, ce qui requiert une collaboration, par le biais de l'instrument L2. Il est intéressant de noter que, dans cette approche, ce qui constitue l'objectif à atteindre pour l'apprenant, comme, par exemple, réaliser une affiche publicitaire, ne coïncide pas avec l'objectif langagier fixé par le concepteur pédagogique. Dans cette optique, la L2, tout en passant, à première vue, au "second plan", constitue en réalité un impondérable, dans la mesure où c'est de son utilisation que va pouvoir émaner le résultat final.

Un fonctionnement par tâche justifie par ailleurs la mise en œuvre d'interactions entre pairs (Bouchard, 1985), parce que *"les hypothèses théoriques sous-jacentes [aux tâches], et rarement explicitées, sont que les interactions suscitées par la tâche vont créer des SPA"* (Demaizière & Narcy-Combes, 2005), en confrontant les apprenants à des obstacles langagiers desquels vont découler des besoins propres à chacun. Il s'agit donc d'une approche interactionniste qui peut fonctionner de pair avec une approche cognitive, en donnant aux apprenants la possibilité de réaliser ultérieurement des exercices d'entraînement / approfondissement ajustés aux besoins de chacun (cf. Figure 1). Cette combinaison interaction / cognition est d'ailleurs prônée par Little (1999 ; 2000a ; 2000b), par exemple.



Macro-tâches	Micro-tâches
<p>L'interaction engage principalement des processus implicites qui invitent l'apprenant à porter son attention sur le contenu communicatif (<i>focus on meaning</i>), mais qui peuvent dériver sur le code linguistique (<i>focus on form</i>) quand l'apprenant décèle des problèmes de compréhension ou de production (Long et Robinson, 1998 : 23). La prise de conscience (<i>noticing</i>) du problème l'invite à utiliser une stratégie de communication pour contourner ou résoudre ledit problème dans la situation de communication en question et à aller se documenter ultérieurement sur ce point pour y remédier de façon durable dans les interactions futures.</p>	<p>Les micro-tâches d'entraînement ou de remédiation (Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, 2005) invitent l'apprenant à travailler sur des points de langue ciblés (<i>focus on forms</i>) qui ont posé problème en situation d'interaction et qui ont fait l'objet d'un repérage (<i>noticing</i>) par l'apprenant. Il s'agit donc d'un travail explicite sur des points de langue qui vont, une fois assimilés, pouvoir être réinjectés dans les interactions à venir et, avec la pratique, être automatisés. Cette automatisation libérera un capital d'attention cognitive (Hansen, 1985) qui pourra alors être porté sur d'autres points de langue qui posent problème, en situation d'interaction et qui pourront être repérés (<i>noticing</i>) et travaillés à leur tour dans le cadre de micro-tâches. Ceci justifie le sens des flèches de cette figure, qui indiquent un cycle.</p>

**Figure 1** - Cycle micro-tâches / macro-tâches.

## 2.1 Macro et micro tâches

D'après le cadre théorique auquel nous nous rattachons (Narcy-Combes, 2005 ; Arthaud, 2007) et qui prône ces allers-retours, les tâches, en tant que "*projets d'apprentissage globaux au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral*" (Guichon, 2006 : 54) sont à relier à des "macro-tâches". Les besoins mis en évidence lors de la réalisation de ces dernières, peuvent, dans un second temps, être pris en charge par la réalisation de micro-tâches, c'est-à-dire des "*unités de pratique cognitive centrées sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique, sur lequel l'apprenant sera amené à se concentrer*" (Guichon, 2006 : 54). Les micro-tâches favorisent donc l'entraînement et/ou l'approfondissement pour des besoins ciblés, l'hypothèse sous-jacente étant que l'acquisition issue de l'entraînement peut être transférée à la pratique réelle, en conformité avec les travaux de Swain (1995) sur le concept "*d'output compréhensible*"

Toutefois, l'orientation vers des micro-tâches implique une médiation de la part d'un tuteur, pour que les apprenants puissent repérer, cibler et être assistés dans la prise en charge de leurs besoins. Cette démarche induit, d'un point de vue pédagogique, de développer des méthodes centrées sur l'apprenant, et, par extension, une individualisation des parcours de formation, en prenant en considération les variables cognitives et linguistiques de chacun. Des dispositifs fonctionnant comme des "*circonstances organisantes*" (Spear & Mocker, 1984), dans lesquels chacun des pôles qui les constituent forment autant d'opportunités pour que l'apprenant puisse sélectionner, parmi les points abordés au cours des tâches proposées, les éléments

correspondant à ses besoins propres, semblent permettre un dialogue entre enseignant-tuteur et apprenants "*sous forme d'un échange qui n'inhibe en rien la mise en place des mécanismes personnels de recul et de déstabilisation qui faciliteront l'apprentissage*" (Narcy-Combes, 2005 : 146).

## **2.2 Pistes didactiques à explorer (2)**

Afin de prendre en considération les variables cognitives et linguistiques d'apprenants en situation d'enseignement/apprentissage des L2 et, ce faisant, promouvoir le plus d'acquisition possible en L2, notre étude indiquait que, dans un environnement pédagogique donné, il s'agissait de faire en sorte que :

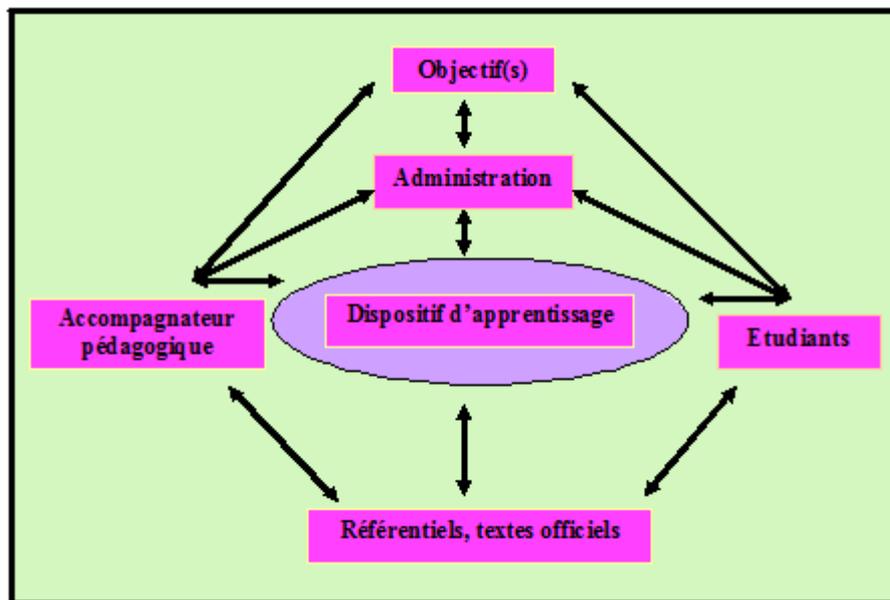
1. des parcours individualisés de formation soient proposés (Snow, 1997) ;
2. des opportunités d'entraînement soient offertes (Mc Laughlin & Heredia, 1996) ;
3. des activités contrôlées de pratique grammaticale soient mises en place (Ellis, 2003 : 46) ;
4. des paires d'apprenants avec des niveaux légèrement différents soient constitués, en raison de la zone proximale de développement (désormais ZPD) (Vygotski, 1934 / 1997) ;
5. des micro-tâches soient prévues, pour éviter un *pidgin* de classe (Dalfon-Puffer, 2007) ;
6. l'apprenant soit exposé à de l'*input* en L2 ;
7. des tâches collaboratives soient mises en place ;
8. l'apprenant soit exposé à des situations réelles d'interaction en L2, parce que celles-ci favorisent les demandes de clarification (Pica *et al.* 1989) et le déclenchement de séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro & al., 1989) ;
9. des activités/un dispositif conduisant l'apprenant à tester ses hypothèses, repérer et dénativiser (Andersen, 1983) soient prévus ;
10. des conditions contribuant à aider l'apprenant à automatiser ses connaissances soient aménagées.

## **2.3 Un parcours entre recherche et considérations pragmatiques**

Les points 4, 6, 7, 8, 9 et 10 semblent corroborer la proposition pédagogique que nous avons suggérée plus en amont, à savoir le recours aux tâches dans le dispositif, pour la validation

d'objectifs langagiers donnés. Un fonctionnement par tâche induit d'ailleurs nécessairement une exposition à un *input* en L2 (6), une collaboration entre pairs (7), et la mise en place de situations réelles d'interaction en L2 (8). Par l'interaction qu'elles impliquent, les tâches constituent par ailleurs un terrain favorable pour conduire les apprenants à tester leurs hypothèses, repérer et dénotiviser (9) et à automatiser leurs connaissances, par le biais de la pratique répétée qu'elles rendent possible (10). Enfin, ces implications pédagogiques indiquent, du point de vue de la mise en place d'activités collaboratives, que la constitution de groupes d'apprenants avec des niveaux de compétence en L2 situés sensiblement dans la même ZPD soit à privilégier (4). Les points 1, 2, 3 et 5 vont dans le sens de la mise en place d'une prise en charge individuelle des étudiants (1), leur permettant ainsi de s'entraîner (2) dans le cadre de micro-tâches (5), sur des aspects grammaticaux de la L2 (3).

Du point de vue du contexte dans lequel nous intervenons (public LANSAD de niveau B1 / B2 à l'Université Pierre et Marie Curie, Paris VI), des modalités d'organisation du travail individuel prenant en considération le fonctionnement des apprenants en situation de L2 nécessitent d'être définies, notamment par rapport au travail collectif induit par les tâches (cf. Figure 2). Examinons à présent comment ces implications pédagogiques pourraient être ajustées aux données contextuelles de notre terrain pédagogique.



**Figure 2-** Contexte pédagogique des apprenants LANSAD, à l'Université Pierre et Marie Curie, Paris VI.

### **3 Ajustement des implications pédagogiques aux paramètres contextuels**

En raison des vingt-quatre heures d'enseignement allouées par l'institution pour la validation des objectifs au sein de chaque module d'anglais L2, il convient alors d'examiner s'il est possible de mettre en place un dispositif ajusté aux besoins inhérents aux apprenants adultes en situation des L2, dont les implications pédagogiques qui en découlent viennent d'être évoquées.

Deux alternatives sont possibles :

- proposer, durant les sessions de regroupement en présentiel, tantôt des tâches, tantôt du travail en individuel ;
- tirer partie du potentiel offert par les TIC, pour faire faire le travail individuel sur du temps informel, sous la supervision à distance d'un tuteur, et, ce faisant, garantir aux apprenants davantage de manipulation de la L2.

#### **3.1 Les TIC pour surmonter les problèmes recensés**

Comme la première solution ne permet pas aux apprenants une régularité suffisante dans leur pratique de la L2 et donc, la réinjection de leurs acquis et l'automatisation de leurs connaissances, nous avons opté pour la deuxième solution. L'Université Pierre et Marie Curie, Paris VI (désormais UPMC) est en effet équipée d'une salle multimédia rendant possible une utilisation des TIC dans le dispositif et, suite à une enquête de notre part auprès de nos étudiants, 98 % d'entre eux disposaient d'un ordinateur et d'une connexion à Internet à leur domicile. Renvoyer les étudiants vers des activités encadrées par le biais des TIC donne ainsi à chacun la possibilité de travailler sur des besoins propres en L2 et de "dégager" du temps sur les vingt-quatre heures imparties, puisque le traitement de ces aspects est, de ce fait, moins justifié lors des sessions hebdomadaires de deux heures prévues sur l'emploi du temps.

Dans le cadre qui est le notre, un éventuel recours aux TIC signifierait, soit du travail sur du temps libre, en salle multimédia, sous la houlette d'un professeur-tuteur, soit du travail à distance, avec envoi de courriels entre le professeur-tuteur et les étudiants, en guise de guidage.

#### **3.2 Des données de terrain au choix du dispositif**

La première solution nous apparaît moins favorable, essentiellement pour des questions d'organisation. En effet, s'il est question que les étudiants réalisent une tâche en salle multimédia, il y a un risque qu'une grande partie de ces derniers finissent plus au moins au

même moment, et il sera alors difficile pour le professeur-tuteur de tout réviser en même temps et de prodiguer des conseils personnalisés. En revanche, à distance, il n'y a aucun frein pour que ce type de travail soit conduit. De fait, la question de l'optimisation de l'enseignement des langues étrangères à distance se pose.

### **3.3 Potentiel des TIC pour l'élaboration d'un dispositif pédagogique**

C'est justement ce sur quoi Doughty et Long (2003) se sont penchés, en prenant appui sur des travaux de recherche en RAL. Il en ressort plusieurs principes méthodologiques :

1. faire faire des tâches aux étudiants à distance, parce qu'elles permettent d'éviter d'aborder les structures linguistiques en dehors de tout contexte et d'avoir recours aux listes de vocabulaire ;
2. pratiquer le *learning by doing* ("apprendre en faisant quelque chose"), parce qu'en utilisant un ordinateur, l'apprenant peut réaliser un travail en autonomie, tout en profitant d'un niveau de stress réduit et d'un effacement des conséquences réelles en découlant. Cette alternative pourrait constituer un levier pour que les apprenants dépassent les blocages liés à l'apprentissage des L2 que nous évoquions plus en amont et qui peuvent, à présent, également être pris en charge à distance ;
3. proposer un *input* "élaboré", c'est-à-dire bénéficiant des ajustements que les locuteurs experts opèrent spontanément quand ils sont en contact avec des apprenants de leur langue. Ce procédé conduirait à de meilleurs résultats en termes d'acquisition qu'un recours à un *input* simplifié ou "authentique". Les auteurs mettent néanmoins en garde contre les dérives potentielles découlant de l'utilisation de l'Internet, dans la mesure où l'offre d'*input* est illimitée, ce qui souligne la nécessité d'un guidage pédagogique vers des ressources particulières ;
4. encourager l'apprentissage inductif par blocs lexicalisés, en proposant aux apprenants de "plagier" dans leur *output* des éléments provenant de l'*input* ;
5. proposer un enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction*). Cependant, étant donné qu'à distance la communication est asynchrone, il s'agirait davantage, pour ce faire, de développer des ressources pédagogiques en fonction des problèmes décelés et de les soumettre aux apprenants ultérieurement ;
6. proposer des formes de rétroactions correctives ou interactionnelles, même si, dans le cadre d'une médiation à distance, la communication asynchrone s'y prête difficilement. Les auteurs mentionnent la possibilité de demandes de reformulation écrites, par courriers électroniques interposés ;

7. respecter les stades de développement langagier des apprenants (Pienemann, 1989), en ayant recours à un enseignement de L2 basé sur des tâches (*task-based language teaching*). Cette approche est en effet basée sur l'apprenant et autorise une démarche analytique, davantage centrée sur les besoins effectifs de ce dernier en L2 (plutôt que d'avoir recours à un référentiel "futile" de points linguistiques, par exemple) ;
8. encourager un apprentissage basé sur la coopération et la collaboration en privilégiant une communication par réseaux, comme c'est le cas sur les forums de discussion, par exemple. Pour ce faire, il apparaît important d'établir clairement les objectifs des tâches collaboratives à distance dès le début de leur mise en marche, auquel cas les apprenants risquent de perdre toute motivation pour ces activités et les abandonner ;
9. proposer un enseignement individualisé, en présélectionnant le contenu des tâches en fonction des besoins de chacun et en ajustant le rythme et la manière d'enseigner en fonction du profil des apprenants. Ceci requiert un "diagnostique" en amont sur des aspects, tels que les buts, les intérêts, la motivation, le style cognitif et les types de stratégies d'apprentissage des apprenants en L2.

Afin de définir la forme que pourrait prendre la mise en place d'activité à distance, il convient d'étudier à quelles conditions les recommandations issues des travaux de Doughty et Long (2003) pourraient, autant que possible, être intégrées dans un dispositif.

### **3.4 Des préconisations théoriques à la mise en œuvre**

Ainsi, dans le cadre de l'aménagement de sessions de travail à distance, le recours à des activités individuelles (1) et collectives à distance (8), serait à prévoir, en ayant recours à une plateforme d'enseignement / apprentissage ou à un forum de discussion. D'un point de vue technique, la conception de tels espaces de travail ne constitue pas un frein majeur. L'UPMC met à la disposition des professeurs qui le souhaitent une plateforme de travail qui donne accès à un espace de travail personnalisé et dans lequel diverses options, telles les outils "wiki", "blog" ou "forum de discussion" peuvent être activées. D'autre part, des outils gratuits en libre accès sur la Toile rendent également possible la création d'un forum de discussion en ligne.

Du point de vue des activités individuelles à distance, la réalisation de macro-tâches constituerait une piste à suivre, si l'on en juge d'après les propositions (1), (2), (7) et (9) de Doughty et Long (2003). Toutefois, si l'on prend en considération la proposition (4) et certains travaux (Narcy-Combes, 2005, par exemple), il apparaît que, dans le cadre de ces activités, un guidage pédagogique est nécessaire pour permettre aux apprenants d'importer

directement des fragments bruts dans leurs productions depuis les documents supports. Enfin, si nous nous référons aux propositions (5) et (6) ayant trait à la forme que le retour du professeur-tuteur sur les productions des apprenants pourrait prendre, il semble qu'une révision des travaux par courriels interposés soit à prévoir et qu'un centre de ressources, de préférence en ligne, soit mis à disposition, pour proposer des exercices de remédiation / approfondissement en fonction des besoins relevés dans les travaux.

#### **4 Conclusion**

Pour conjuguer ces diverses préconisations dans un dispositif prenant en compte les paramètres contextuels et proposant un ajustement au fonctionnement de l'adulte en situation de L2, il apparaît que la mise en place d'un dispositif hybride (Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010) est la formule la plus adaptée, dans notre contexte. Des travaux de recherche (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2007 ; Pernin & Godinet, 2008) ont en effet démontré que ces derniers rendaient possible, sur un plan pédagogique, de gérer des groupes hétérogènes, en générant une individualisation des parcours de formation et en intervenant au plus près du fonctionnement et des besoins propres à chaque apprenant. De même, sur un plan organisationnel, ils font preuve de suffisamment de souplesse pour prendre en compte les diverses logiques inhérentes aux paramètres de terrain. La mise en place de tels dispositifs semble donc être à encourager, pour la prise en compte de chacun et essayer, autant que faire se peut, de promouvoir le plus d'acquisition possible en L2. Il s'agira alors, ultérieurement, de se pencher sur des questions plus pratiques concernant les modalités d'encadrement des apprenants à envisager et de s'interroger sur la définition du type de tâches à proposer (fréquence, nombre d'apprenants, suivi à distance) pour un fonctionnement optimal du dispositif.

#### **Références bibliographiques**

Andersen R.W. (Eds.) (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House Publishers, Inc.

Arthaud, P. (2007). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact*. Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Bertin, J-C, Gravé, P., & Narcy-Combes, J-P (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words : The science and psychology of second language acquisition*. New York : Basic Books.

Bouchard, R. (1985). "Le texte, de phrase en phrase". *Le Français dans le monde* n°192, pp. 65-71.

- Bracht, G.H. (1970). "Experimental factors related to aptitude-treatment interactions". *Review of educational research*, n°40, pp. 627-647.
- Bracht, G.H. & Glass, G.V. (1968). "The external validity of experiments". *American educational research journal*, n°5, pp. 437-474.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning : Perspectives on theory, research, and practice*. London : Routledge.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, n°18(1), pp. 32-42.
- Brudermann, C. (à paraître). *A propos de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire : une analyse didactique des pratiques*. Thèse de doctorat. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle.
- Bruner, J. (1983 / 1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D., Bautier, E. (1996). "Interactions : co-construction du sujet et des savoirs". *Le français aujourd'hui*, n°113, pp. 24-32.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude, in K. C. Diller (Eds.), *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude*. London : Newbury House Publishers Inc, pp. 83-118.
- Cohen, Y. & Norst, M.J. (1989). "Fear, dependence and loss of self-esteem : Affective barriers in second language learning among adults". *RELC Journal*, n°20, pp. 61-77.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth : Penguin.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods : A handbook for research on interaction*. Oxford : Irvington.
- Dalfon-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). "A dynamic systems theory approach to second language acquisition". *Bilingualism : Language and Cognition*, n°10(1), pp. 7-22.
- Demaiziere, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 8(1). <http://alsic.revues.org/index326.html>
- DePietro, J-F, Matthey, M. & Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in D. Weil & H. Fugier (Eds), *Actes du troisième Colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- Doughty, C. & Long, M. (2003). "Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning". *Language Learning & Technology*, n°7(3), pp. 50-80.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L (1995). "Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States". *System*, n°23, pp. 359-386.
- Ellis, N. C. (2007). "Dynamic systems and SLA : the wood and the trees. " *Bilingualism : Language and Cognition*, n°10(1), pp. 23-25.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : OUP.

- Hewitt, J. & Scardamalia, M. (1998). "Design principles for distributed knowledge building processes". *Educational Psychology Review*, 10 (1), pp. 75-96.
- Hansen, R. D. (1985). Cognitive economy and commonsense attribution procession, in J. H. Harvey & G. Weary (Eds.), *Attribution : Basic issues and applications*. Orlando : Academic Press, pp. 65-85.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (1983/2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York : BasicBooks.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette éducation.
- Grossmann, F., Paveau, M.-A. & Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : Langue, cognition, discours*. Grenoble : Université Stendhal.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guiora, A. Z. & Acton, W. R. (1979). "Personality and language behaviour : a restatement". *Language Learning*, n°29(1), pp.193-204.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism : perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Hilton, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Habilitation à diriger les recherches, Université Lumière – Lyon 2.
- Lado, R. (1964). *Language teaching : a scientific approach*. New York : McGraw, Hill, Inc.
- Little, D. (1999). "Developing learner autonomy in the foreign language classroom : a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n°38, pp. 77-88.
- Little, D. (2000a). "Learner autonomy and human interdependence : some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language", in B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy : Future Directions*. Harlow : Longman/Pearson Education, pp. 15-23.
- Little, D. (2000b). Learner autonomy : why foreign languages should occupy a central role in the curriculum, in S. Green (Eds.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 24-45.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form : theory, research, and practice, in C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 15-41.
- McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information processing approaches to research on second language acquisition and use, in W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. San Diego : Academic Press, pp. 213-228.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. (2007). "La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage en anglais pour les disciplines autres dans le contexte universitaire français". *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, n°42, pp. 73-87.

Pernin, J.-PH. & Godinet H. (2008). *Rapport de recherche (2005-2007) du projet ACTEURS (Activités Collectives et Tutorat dans l'Enseignement Universitaire : Réalités, Scénarios et usages des TICE)*. Lyon : INRP.

<http://eductice.inrp.fr/EducTice/projets/scenario/acteurs/RapportProjetACTEURS.pdf>

Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, & Morgenthaler, L. (1989). "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *Studies in Second Language Acquisition*, n°11(1), pp. 63–90.

Perret-Clermont, A. N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Pienemann, M. (1989). "Is language teachable ? ". *Applied linguistics*, n°10, pp. 52-79.

Robinson, P. (Eds.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London : Edward Arnold.

Smith, L. B. & Thelen, E. (2003). "Development as a dynamic system. " *Trends in cognitive science*, n°7(8), pp. 343-348.

Snow, R.E. (1997). Individual differences, in R.D. Tennyson, F. Schott, N.M. Seel, & S. Dijkstra (Eds.), *Instructional design : International perspectives* (Vol. 1 : Theory, Research, and models). Mahwah, NJ : Erlbaum, pp. 215-241.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). "The Organizing Circumstance : Environmental Determinants in Self-Directed Learning". *Adult Education Quarterly*, n°35(1), pp. 1-10.

Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning", in G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language linguistics : Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford : Oxford University Press, pp. 125-144.

Tough, A. (1990). "Encouraging self-planned learning", in R.M. Smith (Eds.), *Learning to Learn Across the Lifespan*. San Francisco : Jossey-Bass.

Véronique, D. (Eds.), Carlo, C., Granget, C. Kim, J.-O., & Prodeau, M. (2009). *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier, Coll. Langues & didactique.

Vygotski, L. (1934 / 1997). *Pensée et Langage*. Paris : éditions La Dispute.