

LE RÔLE DE LA TÂCHE DANS UNE FORMATION DES LANGUES DE SPECIALITÉ À DISTANCE

Hani Qotb,

Docteur en Sciences du Langage/Ingénieur de Recherche,

Praxiling UMR 5267 CNRS,

hani.qotb@univ-montp3.fr

Résumé

Dans cet article, nous étudions le rôle de la tâche dans l'enseignement des langues de spécialité à distance. D'abord, nous mettons l'accent sur les différentes dimensions de la perspective actionnelle (PA). D'une part, elle considère l'apprenant comme *acteur social* qui agit avec ses pairs dans un domaine donné. D'autre part, la PA accorde une importance particulière à la notion de la tâche qui concerne à la fois *l'agir d'apprentissage* et *l'agir social*. Ensuite, nous abordons les relations entre les formations des langues de spécialité et la tâche dans la mesure où celle-ci représente le cadre actionnel qui permet aux apprenants de réaliser des activités authentiques dans leur domaine de spécialité. Enfin, nous analysons une formation à distance du français des affaires où les différentes tâches proposées ont joué un rôle important pour réaliser les objectifs visés par les apprenants tout en améliorant leurs compétences en langue cible.

Mots-clés : tâche, perspective actionnelle, langues de spécialité, formation à distance

Abstract

In this paper, we study the role of the task in the teaching of specific languages online. First, we emphasize the various dimensions of the actionnal approach. On one hand, it makes the learner a social actor who acts with his peers in a given domain. On the other hand, the actionnal perspective attaches particular importance to the notion of task which concerns learning action and social action at once. Then, we approach the relation between the learning courses of specific languages and the task as the actionnal framework which allows learners to realize authentic activities in their field of specialty. Finally, we analysis an e-learning course of business French where the different proposed tasks played an important role in order to realize the learners objectives while improving their skills in the target language.

Key-words: task, actionnal perspective, specific languages, e-learning

LE RÔLE DE LA TÂCHE DANS UNE FORMATION DES LANGUES DE SPECIALITÉ À DISTANCE

1- INTRODUCTION

L'histoire de la didactique des langues a connu plusieurs approches qui ont eu une grande influence sur l'élaboration des méthodes et des manuels visant à apprendre les langues étrangères. Depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative en passant par la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle et la méthodologie directe, chaque approche est marquée par des procédés et des techniques spécifiques destinés à « *favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques* » (Cuq & Gruca, 2003) Au seuil du 21^{ème} siècle, la perspective actionnelle (PA) occupe le devant de la scène dans le monde didactique des langues. Elle s'intéresse à la notion de la tâche réalisée dans le cadre d'un projet global. Une telle perspective a le mérite de favoriser les interactions et les échanges entre les apprenants.

C'est le *Cadre Européen Commun de Références* (CECR, 2001) qui pose les bases théoriques de la PA. « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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, 2001)

En fait, le passage précédent extrait du CECR annonce la naissance d'une nouvelle approche dans la didactique des langues-cultures étrangères. C'est pourquoi, il nous semble important de mettre l'accent sur le rôle de la tâche notamment dans l'enseignement des langues de spécialité à distance.

2- LA TÂCHE AU CENTRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Dans le cadre de la perspective actionnelle, la tâche occupe une place importante à tel point qu'elle constitue le noyau dur de cette approche d'apprentissage. Nous commençons par souligner les différentes définitions de la tâche avant de mettre l'accent sur son rôle dans la PA.

2-1 En quoi consiste une tâche ?

Le CECR (2001) propose une définition de la tâche où l'accent est davantage mis sur les relations étroites entre l'apprenant et sa réalité sociale. Il précise : « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte*

en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe » (CECR, 2001)

Dans cette définition, la vision de la tâche ne se limite plus aux objectifs langagiers ou communicatifs. Les rédacteurs du CECR soulignent l'intérêt accordé à la tâche comme un agir social. Ce dernier mobilise toutes les compétences de l'individu pour atteindre un but, réaliser un objectif, résoudre un problème, etc. Dans ce contexte, il est à préciser que l'accomplissement d'une tâche dépend de deux facteurs principaux : les compétences dont dispose l'apprenant et la complexité de la tâche demandée. Ainsi, *Le Guide de l'utilisation du CECR* (2002) distingue trois catégories de tâches au cours desquelles l'apprenant de langue étrangère participe :

1- les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » : elles sont sélectionnées selon les besoins de l'apprenant hors du contexte de l'apprentissage,

2- les tâches de communication pédagogique : elles émanent de la réalité sociale et les apprenants participent à des jeux de l'utilisation de la langue

3- Les tâches de pré-communication pédagogique :

elles sont basées sur des exercices spécifiques sur la manipulation décontextualisée des formes

Dans le cadre de la perspective actionnelle, certains didacticiens soulignent la notion de *la co-action* qui marque « l'évolution de la perspective actionnelle entre l'AC et la PA

l'approche communication, où on passe de l'« interaction » à la co-action » (Puren, 2002) Dans cette conception, l'apprenant, en tant qu'acteur social, ne se contente plus non seulement de « co-habiter » ou parler avec des interlocuteurs ou parler sur des documents ou des thèmes mais aussi d'agir avec ses pairs pour réaliser des tâches sociales ou professionnelles dans un domaine donné.

Beaucoup de travaux anglo-saxons ont accordé une importance particulière pour proposer des définitions de la notion de la tâche. On cite à titre d'exemple celle de Nunan : « *Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* » (Nunan, 1989) D'après cette définition, la tâche crée le contexte social favorable qui permet aux apprenants d'utiliser la langue cible dans des situations réelles grâce des interactions avec ses pairs. De son côté, Willis (2007) va dans le même sens en considérant la tâche comme l'activité permettant à l'apprenant de réaliser un objectif réel à travers l'utilisation de la langue cible. Notons aussi que la tâche pourrait être complexe dans la mesure où elle comprend des sous-tâches ayant pour but d'atteindre un résultat bien précis. Prenons l'exemple d'un apprenant chargé de participer à un débat dans un domaine donné. Il serait alors amené à trouver des informations concernant le thème en question, les sélectionner, les classer, argumenter son point de vue, etc.

2-2 Les dimensions de la PA

La perspective actionnelle est marquée par certaines dimensions qui la distinguent par rapport aux autres méthodologies mentionnées ci-dessus. La première dimension concerne le changement du rôle de l'apprenant selon la PA. Celui-ci ne se contente plus d'apprendre des règles de grammaire et du lexique ou de développer certaines compétences communicatives. Mais, il devient *un acteur social* qui agit avec ses pairs en société. Charnet (2004) défend cette vision en précisant « *Les apprenants sont des êtres sociaux à part entière dont il ne faut pas nier les différentes caractéristiques et en particulier les niveaux, profils et compétences qu'il faut prendre en compte, pour les intégrer dans la réalisation de l'activité* » Une telle approche vise alors à faire évoluer les tâches d'apprentissages orientées essentiellement vers la communication pour préparer l'apprenant à vivre et travailler dans un pays étranger. Alors, il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui. Cette perspective adoptée par *le CECR* vise essentiellement à développer la mobilité et l'intégration des professionnels dans l'espace européen.

Quant à la deuxième dimension de la PA, il s'agit de la notion de la tâche qui occupe une place centrale dans cette approche actionnelle. Dans ce contexte, certains didacticiens, à l'instar de Puren (2002), font la distinction entre la tâche d'apprentissage et la tâche sociale ou plutôt entre *l'agir d'apprentissage* et *l'agir social*. Ce dernier désigne des

activités à finalité sociale par l'acteur social tandis que l'agir d'apprentissage concerne des activités à visée didactique ayant pour but d'améliorer l'acte d'apprentissage. Dans le cadre de la PA, certains chercheurs mettent en relief l'influence réciproque entre *l'agir social* et *l'agir d'apprentissage* : « *Les stratégies utilisées par l'acteur social en société subissent des opérations de transfert pour être adaptées et utilisées en classe de langue. Elles deviennent alors des stratégies d'apprentissage. Inversement, les stratégies d'apprentissage sont utilisées en classe et elles subissent des opérations de transfert pour être utilisées à leur tour en société et y devenir des stratégies sociales* » (Perrichon, 2008)

3- LA TÂCHE ET LES LANGUES DE SPÉCIALITÉ

Il nous semble important de souligner le rapport entre la notion de la tâche et les langues de spécialité ou du Français sur Objectifs spécifiques (FOS). C'est pourquoi, nous mettons en relief les caractéristiques des langues de spécialité et les apports de la tâche dans leurs formations :

3-1 Les caractéristiques des langues de spécialité

En fait, l'enseignement des langues de spécialité est marqué par certaines caractéristiques principales: diversité des publics, besoins spécifiques d'apprenants, temps limité consacré à l'apprentissage, rentabilité de l'apprentissage et motivation des publics. Le FOS a connu plusieurs développements depuis le français militaire

jusqu'au français langue professionnelle (FLP) en passant par le français instrumental, le français scientifique et technique et le français fonctionnel (Qotb, 2009) Au cours de ces différents développements, l'apprenant se distingue par ses besoins spécifiques. Il ne cherche pas à apprendre LE français mais DU français pour faire face à des situations spécifiques, voire réaliser des tâches dans ses milieux professionnels ou universitaires (Lehmann, 1993 et Challe, 2002)

Depuis quelques années, nous assistons à une tendance de spécialisation au sein du FOS où les formations proposées visent avant tout à mieux répondre aux besoins de l'apprenant en l'aidant à réaliser des tâches dans son domaine de spécialité. C'est le cas par exemple du FLP auquel l'apprenant (*acteur social* selon la PA) a recours pour qu'il puisse être capable d'atteindre ses objectifs en langue cible. Prenons l'exemple d'un homme d'affaires mexicain voulant développer les activités commerciales de son entreprise avec ses homologues d'un pays francophone. Pour ce faire, il suit des cours de FLP pour assurer certaines tâches professionnelles : présenter les différents produits de son entreprise, mener des négociations commerciales avec ses homologues francophones, assurer une conversation sur les investissements de son entreprise à l'étranger, aborder ses futurs projets, réaliser des projets communs, préparer le budget des projets, etc. Dans ce contexte, nous constatons que les cours de FLP n'aident pas seulement l'apprenant à communiquer avec ses pairs mais aussi agir avec eux.

<http://isdsm.univ-tln.fr>

3-2 Les apports de la tâche dans les formations des langues de spécialité

Soulignons que la perspective actionnelle pourrait avoir des apports dans l'enseignement des langues de spécialité. En effet, la PA permet à l'enseignant de mettre l'apprenant « *acteur social* » en contact direct avec son domaine de spécialité. Ceci s'accorde avec les spécificités de l'apprenant qui maîtrise les compétences d'un domaine donné. Donc, l'apprenant préfère développer certaines compétences communicatives et professionnelles en langue cible à travers la réalisation de tâches authentiques. Considérant l'apprenant comme acteur social, la PA permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son apprentissage, ce qui l'amène à participer activement aux différentes tâches proposées dans le cadre de la formation suivie. De même, la PA joue un rôle important dans le développement de la motivation chez les apprenants. Celle-ci est un facteur-clé dans toute formation à distance. De son côté, Tardif (1992) souligne que la motivation des apprenants ne pourrait se réaliser qu'à travers la PA qui est la seule approche didactique capable de développer la motivation des apprenants dans la mesure où les apprenants se rendent compte du fait que les tâches proposées sont identiques par rapport à leurs besoins professionnels. Précisons enfin que la PA développe la responsabilisation des apprenants qui ne fait que mieux favoriser la motivation déjà développée ci-dessus. Ces deux éléments constituent des facteurs-clé qui sont nécessaires à la réussite des cours de langues de spécialité.

Dans le cadre de la PA dans l'enseignement des langues de spécialité, il nous paraît nécessaire de mettre en relief les Tâches Authentiques à Orientation Scientifiques (TAOS) Perrichon (2008) Il s'agit des tâches spécifiques à l'enseignement du français comme langue d'action professionnelle. Les TAOS sont marquées par certaines caractéristiques. Elles sont orientées vers la réalité sociale qui détermine leurs différentes dimensions (objectifs, démarches, rôles de différents acteurs, etc.) De même, ces tâches concernent un domaine professionnel particulier (médecine, affaires, droit, etc.) Certains didacticiens notent que les TAOS se réalisent dans trois zones principales : « *Nous proposons d'appeler « zone privative », celle où la personne travaille à huis-clos, sans interactions en face à face, ni échanges téléphoniques ; nous proposons ensuite de parler de « zone collaborative » pour tout ce qui concerne les échanges entre collègues, et la part de travail entre professionnels ; enfin on parlera de « zone client » pour les interactions de services, en présence ou « médiées » par ordinateur, téléphone, etc.* (Mourlhon-Dallies, 2007) A partir des apports de la tâche dans l'enseignement des langues de spécialité, nous avons réalisé une formation actionnelle du français des affaires en ligne qui sera détaillée ci-dessous.

4- LA FORMATION ACTIONNELLE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES EN LIGNE

4-1 Le contexte de la formation

La formation qui sera présentée est destinée à être élaborée pour un public de dix personnes

<http://isdsm.univ-tln.fr>

ayant le niveau B1 selon *le CECR*. Pour bien déterminé le niveau des apprenants, ces derniers ont répondu à un questionnaire permettant de savoir leurs compétences et leurs besoins en langue cible. En analysant leurs différentes réponses, on se rend compte du fait que ces dix apprenants sont des étudiants égyptiens en Master 2 d'économie et de gestion à l'Université d'Alexandrie en Egypte. Ayant une moyenne d'âge de 22 ans, ils cherchent à développer certaines compétences communicatives en français des affaires : lire des revues spécialisées, discuter avec leurs homologues sur des thèmes spécifiques (bourse, investissements étrangers, croissance économique, etc.), mener des négociations commerciales, préparer une étude de faisabilité sur les projets de l'entreprise, etc. Après avoir analysé leurs besoins et déterminé leurs spécificités, nous avons préparé une formation actionnelle (FA) du français des affaires en ligne par le biais d'un site dit *FOS.COM* (www.le-fos.com) La FA est proposée en janvier 2008 sur trois sessions dont chacune dure trois semaines. Au cours de cette formation, les apprenants sont chargés de réaliser trois tâches authentiques du monde des affaires: créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger.

4-2 La démarche actionnelle de la formation

Les apprenants sont divisés en petits groupes de deux ou trois personnes. Dans un premier temps, le tuteur se charge d'expliquer les différentes étapes à suivre pour réaliser les tâches mentionnées ci-dessus. Pour aider les

apprenants dans celles-ci, nous avons mis en ligne certaines ressources concernant les trois tâches de la formation. Par exemple, au cours de la première tâche « *créer une entreprise* », les apprenants sont incités à consulter un guide sur la création des entreprises, un document sur la structure de l'entreprise, un dictionnaire en ligne du français des affaires, des sites Internet concernant la création des entreprises, etc. Chaque tâche regroupe des sous-tâches qui consistent à lire les ressources disponibles sur l'espace éducatif du site, chercher d'autres informations sur la Toile, sélectionner les informations pertinentes, échanger les idées avec leurs pairs, discuter les différentes démarches nécessaires de la création de l'entreprise (étude de faisabilité, budget prévisionnel, recrutement personnel, choix de l'emplacement, etc.)

4-3 Les échanges au sein de la formation

Pour favoriser les échanges au sein de cette FA, nous avons mis en place trois moyens de communication. Le premier concerne deux forums : *Forum d'Echanges avec le formateur* et *Forum d'Echanges entre les apprenants*. Celui-là donne la possibilité au tuteur d'orienter ses apprenants, de leur proposer de nouvelles idées sur la tâche demandée, de les encourager, de les conseiller, de suivre leur avancement dans les différentes activités, etc. Quant au deuxième forum, il a pour objectif de favoriser les interactions entre les apprenants. Le deuxième outil porte sur le clavardage (*tchat*) qui permet de réaliser des échanges quasi-synchrones entre le tuteur et les apprenants. Pour rendre les interactions plus

efficaces, nous avons eu recours à des conférences audio sur *Skype*. Il est à souligner que les échanges sur le clavardage et sur *Skype* se sont avérés efficaces dans la mesure où ils ont rendu les interactions plus directes tout en tissant des relations interpersonnelles au sein de la formation. Prenons l'exemple de cet extrait tiré d'une séance de clavardage entre le tuteur et les apprenants lors de la 1^{ère} session portant sur la création des entreprises :

17:11 Tuteur: cette semaine chaque groupe doit commencer à lire les ressources disponibles sur le site sur la création des entreprises

17:11 R: quel sera le travail de chaque groupe ?

17:11 Tuteur: créer une entreprise dans un domaine donné

17:12 Tuteur: notamment les étapes à suivre

17:12 R: chaque groupe une entreprise ?

17:12 M: chaque groupe qui consiste de deux personnes créer une entreprise ?

17:12 Tuteur: oui

Plus loin, le tuteur met l'accent sur les démarches à suivre pour réaliser la tâche demandée :

17:48 Tuteur: échangez les idées et les propositions sur la création des entreprises

17:49 V: ok

17:49 I: pour rendre quelque chose plus claire ou discuter ensemble ... ?

17:49 Tuteur: si un apprenant trouve, par exemple, un document intéressant, il peut le proposer aux autres

17:49 M: Ahhh ca va

17:49 I: comme aide ?

17:50 Tuteur: oui

17:50 Tuteur: c'est la diversité qui fera la richesse de notre formation

17:50 A: c'est compris

17:50 R: dans n'importe quelle domaine ?

17:50 Tuteur: oui

Notons aussi que les échanges sur les tâches à réaliser se poursuivent au-delà des séances

de clavardage et notamment sur les forums d'échanges avec le formateur et celui entre les apprenants. Au terme de leurs discussions, les groupes ont créé quatre entreprises qu'ils gardent tout au long de trois sessions de la formation :

Nom du groupe	Nom de l'entreprise	Domaine professionnel
Groupe 1	<i>Air Aile</i>	Transport aérien
Groupe 2	<i>Fritos</i>	Fabrication des chips
Groupe 3	<i>Drôle Bébé</i>	Fabrication des poupées
Groupe 4	<i>Microtech</i>	Création des logiciels

Tableau 1 : les entreprises créées par les quatre groupes de la formation

Il est à souligner que la perspective actionnelle de la formation a incité l'un des apprenants à proposer aux différentes entreprises de réaliser des projets communs. Pour ce faire, cet apprenant (A.K, G1) a trouvé une idée intéressante, lors de la première session, qui consiste à échanger des lettres commerciales entre son entreprise et celles des autres groupes en vue de réaliser des projets communs (achat de matériel, demande de service, etc.) Donc, cet étudiant a laissé un message dans le forum *Echanges entre les apprenants* pour lancer cette idée innovante :

« *Bonjour R. Nous, V., M. et Moi, sommes intéressés de coopérer avec vous pour le projet de la première session. Notre groupe traite une société de transport aérien et nous pouvons échanger des lettres commerciales entre les deux sociétés. Merci* »

Ce message a eu des échos positifs auprès des autres apprenants qui ne tardent pas à accepter cette proposition. Après avoir échangé les idées et les propositions sur la tâche, les membres de chaque groupe commencent l'étape de la rédaction. Dans ce contexte, il est important de souligner les différents espaces de cette FA en ligne :

- A- *L'Espace privé* où chaque apprenant travaille la tâche demandée à son rythme et selon sa disponibilité,
- B- *L'Espace Educatif* où se déroulent les différentes activités de la formation en ligne (consultation des ressources, forums, clavardage, exercices individuels, etc.)
- C- *L'Espace collaboratif* où chaque groupe dépose au fur et à mesure ses travaux réalisés.

Certes, il y a des va-et-vient entre ces différents espaces et d'autres sites sur la Toile pour trouver d'autres informations sur la tâche à réaliser. Par exemple, un apprenant du Groupe 1 demande à ses collègues de chercher des photos sur la toile pour compléter le travail demandé concernant la première tâche (la création d'une entreprise):
 " *Très bien. Essaye de trouver des photos de plages, de la nature, etc.*" Voici un autre exemple d'un message où un apprenant précise avoir lu les documents rédigés par ses collègues dans l'espaces collaboratif:

" *Bonjour, J'ai lu les documents que vous avez déposés sur l'espace collaboratif d'après lesquels nous allons formuler les lettres. Les nôtres sont déposées sur l'espace collaboratif, Groupe 1* ".

Au cours de ces différentes tâches, le tuteur incite les apprenants à mettre leurs travaux au fur et mesure sur *l'Espace Collaboratif*. Une telle démarche a pour objectif de favoriser les interactions entre les différents groupes. D'une part, elle permet de mieux organiser les contributions de chaque groupe et permettre, d'autre part, au tuteur de suivre le travail collaboratif de chaque groupe.

Nous remarquons que la FA a créé aussi un contexte collaboratif en favorisant les échanges entre les apprenants sur les activités individuelles. On cite à titre d'exemple le message d'un apprenant qui attire l'attention de ses pairs sur le temps limité d'un exercice interactif :

« Bonjour, Veuillez bien écouter les reportages sur «Mephisto et sur le «Commerce équitable» avant de faire les exercices, le temps est vraiment limité...dès que vous ouvrez l'exercice le compte à rebours se déclencherà...bonne chance. »

La dernière étape de la réalisation de la tâche consiste à faire les corrections et les révisions nécessaires tout en structurant les différentes parties du travail collaboratif avant de le déposer dans la rubrique *Devoir de l'Espace Educatif*. Enfin, c'est le formateur qui se charge d'évaluer les travaux fournis par les apprenants. Cette évaluation prend en compte certains critères à savoir : la qualité de contenu fourni, son organisation, sa qualité linguistique (lexique, syntaxe, orthographe, etc.), sa présentation et dans quelle mesure réalise-il la tâche demandée.

4-4 Les résultats de la formation

<http://isdms.univ-tln.fr>

Lors de l'évaluation de la performance des apprenants dans les trois tâches proposées, nous avons pris en compte les éléments suivants: la structure des travaux réalisés, la qualité du contenu, les différents aspects linguistiques (grammaire, lexique, etc.) et la participation des apprenants dans les différentes séances d'échanges sur *le tchat* et *Skype*. Cette évaluation nous a permis de donner les notes suivantes aux quatre groupes participant à la formation:

	Session 1	Session 2	Session 3	Moyenne générale /40
Groupe 1	32	35	37	34.66
Groupe 2	27	26	31	28
Groupe 3	25	24	30	26.33
Groupe 4	30	23	32	28.33

Tableau 2 : Notes obtenues par les quatre groupes

En analysant ces résultats, nous constatons que c'est le Groupe 1 qui a obtenu la meilleure note (34.66/40) par rapport aux autres groupes. Ceci est dû à certains facteurs. D'abord, ce groupe est marqué par la cohésion entre ses membres, ce qui a favorisé sa productivité. Ce sont deux éléments fondamentaux pour réaliser en groupe des tâches dans un domaine donné. Alors les membres du G1 se sont partagé les différentes parties des tâches proposées: recherche d'informations, sélection des éléments pertinents, organisation du travail, rédaction, etc. Ensuite, un des membres de ce groupe a joué le rôle du coordinateur qui a assuré plusieurs missions : coordonner les différents travaux de son groupe, encourager

ses pairs, les conseiller, leur donner de nouvelles idées, etc. Ceci a eu une influence positive sur les différentes tâches réalisées par ce groupe.

5- CONCLUSION

Grâce à la perspective actionnelle adoptée par cette formation, les apprenants ont réussi à atteindre le niveau B2 selon *le CECR* au terme de trois sessions. Elle s'est avérée très efficace pour plusieurs raisons. Elle a permis aux apprenants de devenir des acteurs sociaux capables d'agir leur domaine professionnel. Ensuite, elle a mis les apprenants en contact direct avec leur domaine de spécialité (les affaires) De même, la PA constitue la méthodologie adéquate pour répondre aux besoins exprimés par les apprenants au début de l'apprentissage. Enfin, le recours à la tâche a rendu les apprenants à la fois motivés et responsables tout au long de différentes sessions. Or, la motivation et la responsabilisation sont deux conditions nécessaires en vue de garantir la réussite et l'efficacité de toute formation de langue en ligne.

6- BIBLIOGRAPHIE

- Challe, O. (2002) *Enseigner les langues de spécialité*, Paris, Economica.
- Charnet, C. (2004) « Du côté de l'enseignant : établissement d'un cadre dans une tâche médiée par ordinateur dans l'apprentissage du français langue étrangère », *Travaux de didactique du FLE n°52*.
- Conseil de l'Europe (2001) *Le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2002) *Le Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg : Conseil de l'Europe Paris, Didier.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.
- Lehmann D. (1997) *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Mourlhons-Dallies F. (2006) *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*, DGLFLF, pp. 28-33.
- Nunan D. (1995) *Designing Tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.
- Perrichon, E. (2008) *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures, étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne.
- Puren C. (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept.* pp. 55-71, Paris, APLV.
- Qotb H. (2009) *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet*, Paris, Publibook.
- Tardif J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques.

- Willis J. (2007). *Doing Task Based Teaching*,
Oxford: Oxford University Press.