

INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES BASÉ SUR LES TÂCHES EN SALLE DE CLASSE : UNE PROPOSITION DE TÂCHE POUR DES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ADDITIONNELLE AU PRIMAIRE

RACHELLE DUTIL et CAROLINE PAYANT *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La recherche dans le domaine de l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT ou *Task-based language teaching*) cherche à mieux comprendre de quelle façon les tâches pédagogiques et leur mise en œuvre contribuent au développement des compétences en langue additionnelle (LA). Cette Note du terrain, destinée aux personnes enseignantes et futures personnes enseignantes, a pour objectif de définir l'ELBT et d'illustrer le concept de tâche pédagogique. Une séquence didactique conçue pour de jeunes personnes apprenantes du français LA sera proposée et pourra servir de guide pour l'élaboration de tâches similaires.

INTEGRATING TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN THE CLASSROOM: A TASK PROPOSAL FOR LEARNERS OF FRENCH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT. Research in the field of task-based language teaching (TBLT) seeks to better understand how pedagogical tasks and their implementation contribute to the development of additional language (AL) competences. This Note from the Field, intended for teachers and future teachers, aims to define TBLT and to illustrate the concept of a pedagogical task. A didactic sequence designed for young learners of French as an AL will be proposed and can serve as a guide for the development of similar tasks.

L'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) fait l'objet d'un intérêt important dans le domaine des langues additionnelles (LA). Ce champ de recherche a pour objectif de mieux comprendre de quelle façon les tâches pédagogiques peuvent contribuer au développement des

compétences langagières en LA (Payant et Michaud, 2020). Même si plusieurs études montrent l'efficacité de cette approche en contexte de salle de classe (voir notamment la métaanalyse de Bryfonski et McKay, 2019), peu de tâches conçues pour l'enseignement du français sont accessibles. Cet article a donc pour objectif de définir la notion de *tâche* telle qu'elle est conceptualisée en ELBT, ainsi que de présenter une séquence didactique conçue pour de jeunes personnes apprenantes du français LA au primaire, mais pouvant être adaptée à d'autres milieux. Nous espérons ainsi outiller les personnes enseignantes désireuses de concevoir des tâches propres à leur contexte d'enseignement.

LA TÂCHE : DÉFINITION ET CONCEPTUALISATION

En ELBT, la *tâche* constitue l'élément central de l'unité didactique (Ellis et Shintani, 2014). De nombreuses définitions ont été proposées pour la baliser et la distinguer d'une activité ou d'un exercice (répertoriées dans Van den Branden, 2006). Il est notamment possible de circonscrire la tâche à partir de critères de conception (« *task as workplan* »). Plus précisément, quatre critères peuvent guider l'élaboration d'une tâche pédagogique (Ellis et al., 2019) : 1) La tâche se caractérise par un objectif communicatif où la compréhension et la transmission du sens priment sur la précision linguistique; 2) Elle fait ressortir un manque d'informations à combler (« *a gap* »), ce qui oblige les personnes apprenantes à partager leur opinion, raisonner ou s'échanger des renseignements pour mener à bien la tâche; 3) Au cours de celle-ci, les personnes apprenantes sont tenues de puiser dans leurs ressources linguistiques (langues connues, traducteurs, etc.), bien qu'elles puissent aussi s'appuyer sur leurs ressources non linguistiques (images, etc.); 4) La tâche présente un objectif mesurable (p. ex., faire un choix parmi plusieurs options, s'entendre sur un classement, remettre des éléments en ordre), qui va au-delà de la pratique de la langue cible.

Les tâches pédagogiques peuvent prendre plusieurs formes et sont regroupées selon diverses typologies (voir East, 2021; Willis et Willis, 2013). L'on compte les « tâches de production » (« *output-based tasks* »), qui ont la particularité d'amener la personne apprenante à produire un texte oral ou écrit, ce qui requiert une mobilisation des connaissances développées ou en voie de développement en langue cible. Quant aux « tâches basées sur la compréhension » (« *input-based tasks* »), elles impliquent plutôt que la personne apprenante traite l'information qu'elle reçoit et qu'elle manifeste sa compréhension (East, 2021). Par ailleurs, les tâches peuvent aussi être catégorisées en fonction des processus cognitifs qu'elles requièrent, tels que comprendre les informations, les évaluer (p.

ex., les mettre en relation) et les reconstruire (Ellis et al., 2019; Payant et Michaud, 2020). Voici quelques types de tâches courants à titre d'exemples.

Exemples de tâches de production

Les tâches appelées *échange d'informations* amènent les personnes apprenantes d'une LA à mettre en commun les renseignements dont elles sont munies pour atteindre un objectif de communication (Kim, 2015). Une tâche de ce type pourrait consister à inviter les personnes apprenantes à compléter un calendrier commun dans le but de choisir une date pour un évènement, ce qui exigerait de partager d'abord les dates de leurs engagements respectifs. Il est aussi possible de proposer des tâches où les informations sont échangées, puis évaluées (Ellis et al., 2019). C'est le cas des tâches collaboratives de *prise de décision* et de *hiérarchisation*. Lors des tâches du premier type, les personnes apprenantes doivent prendre connaissance d'un certain nombre d'éléments (p. ex., six spectacles pour enfants) avant de faire un choix consensuel en lien avec l'objectif à atteindre (p. ex., choisir le spectacle idéal pour un groupe de jeunes). Quant aux tâches du second type, elles consistent à s'échanger des renseignements et à les classer dans un ordre spécifique (p. ex., ordre de préférence, ordre d'utilité, ordre d'importance). Pour réaliser ces tâches, chaque personne a accès à des informations différentes, mais complémentaires. Ainsi, elles doivent obligatoirement se transmettre leurs données respectives pour pouvoir mener à bien la tâche. Elles sont également amenées à interagir lorsqu'elles recherchent une solution commune. En plus d'engendrer des processus cognitifs favorables à l'apprentissage d'une LA, comme évaluer des informations, partager de nouveaux éléments, émettre des opinions fondées sur des faits, convaincre des pairs, etc., ces tâches peuvent aussi amener les personnes apprenantes à utiliser la langue pour résoudre des questions portant sur la langue (Ellis et al., 2019; Kim, 2015; Swain et Watanabe, 2019).

Il existe également des tâches de *reconstruction*. L'objectif de ces dernières est de reconstruire le sens d'une histoire ou d'un message à partir d'images ou de textes. Parmi ces tâches, l'on compte notamment l'*historiette* (« *story completion task* »), lors de laquelle les personnes apprenantes recréent généralement une séquence narrative à partir d'images (Payant, 2019). Comme dans les tâches de type *échange d'informations*, il est possible de diviser les images entre les pairs, ce qui contraint les personnes apprenantes à décrire chaque illustration avant de s'entendre sur leur agencement. Les tâches de *reconstruction* pourraient aussi prendre la forme d'un texte à élaborer à partir de données numériques présentées dans un

graphique ou une infographie. Enfin, l'on retrouve le *dictogloss* (Bell et Payant, 2021), qui se réalise en deux étapes. D'abord, les personnes apprenantes écoutent un court texte oral à deux ou trois reprises et mettent sur papier les idées principales évoquées. Ensuite, elles se regroupent en petites équipes, échangent leurs notes, puis rédigent un texte commun inédit dont le message doit être le plus près possible de celui du passage original.

Exemple de tâche basée sur la compréhension

Les tâches basées sur la compréhension sont particulièrement intéressantes pour développer les connaissances en LA des personnes apprenantes plus jeunes ou débutantes (Erlam et Ellis, 2018; Shintani, 2014) ainsi que des personnes adultes en apprentissage de la langue et de la littérature (Beaulieu et al., 2020). Elles sont conçues de façon à ce que leur objectif ne puisse être atteint que si l'apprenant traite les informations qui lui sont communiquées (Ellis et al., 2019). C'est le cas de la tâche du zoo (Shintani et Ellis, 2010), lors de laquelle des personnes apprenantes de l'anglais sont invitées à sélectionner des images d'animaux et à les placer au bon endroit sur le plan d'un zoo. Pour y arriver, elles doivent porter attention au message de la personne enseignante et en traiter le sens (p. ex., le nom de l'animal énoncé) ainsi que les informations grammaticales (p. ex., le nombre d'animaux; la marque du pluriel étant audible en anglais). S'il n'est pas nécessaire de produire dans la langue cible pour accomplir cette tâche, il est tout de même probable que les personnes apprenantes échangent entre elles et avec la personne enseignante afin de clarifier certaines informations ou encore de s'entraider.

Les différents types de tâches présentés ci-dessus peuvent faire office de modèles sur lesquels s'appuyer pour mettre au point des tâches pédagogiques spécifiques. Nous avons fait l'exercice de concevoir une tâche de production, de type *hiérarchisation*, afin d'offrir un exemple concret aux personnes enseignantes et futures enseignantes. Dans la suite du présent article, le déroulement prévu de la tâche sera détaillé, puis la proposition sera mise en relation avec les quatre critères permettant de définir la tâche (Ellis et al., 2019). Enfin, nous situerons cette tâche dans une séquence didactique incluant une pré-tâche et une post-tâche, de façon à outiller les personnes enseignantes désireuses de la réaliser en salle de classe.

TÂCHE DE HIÉRARCHISATION

La tâche que nous proposons se nomme « La récompense » et mobilise à la fois les compétences orales et écrites. Elle s'adresse à des élèves du

français LA de 10-12 ans et de niveau intermédiaire. Elle se réalise en groupe de trois personnes. Le scénario permettant de contextualiser la tâche est le suivant :

Scénario

La directrice de notre école organise une sortie récompense pour quelques élèves du **groupe 3B** et, en tant que jeunes de sixième année, vous êtes invités à choisir les élèves à récompenser. Une première sélection de quatre candidatures a été réalisée par la directrice.

Objectif

En équipe de trois, proposez un classement des quatre candidatures – de la plus méritante à la moins méritante – en tenant compte des critères de sélection (voir Figure 3). Pour ce faire, vous aurez accès aux notes de trois personnes enseignantes au sujet du travail et de l'attitude de chaque personnes candidates.

Avant de poursuivre, notons que cette tâche pourrait aussi être présentée à des personnes apprenantes au collégial ou encore à des adultes, en modifiant la mise en situation. L'on pourrait simplement remplacer l'activité récompense par une augmentation salariale.

DÉROULEMENT DE LA TÂCHE : EXEMPLE DE SCÉNARIO

Avant de dévoiler les étapes de la tâche aux élèves, nous recommandons à la personne enseignante d'effectuer une lecture du scénario, ainsi que de présenter l'objectif à atteindre. De cette façon, l'attention des élèves sera rapidement dirigée vers le sens de cette tâche de communication. Ensuite, les élèves seront en mesure de réaliser la première étape de la tâche, soit la lecture individuelle.

Lecture individuelle des informations présentées dans les fiches des personnes enseignantes

Pour débiter, les notes d'une seule personne enseignante sont remises à chaque élève, à qui on demande de bien vouloir cacher ses informations (voir Figure 1 pour un exemple de fiche). Il serait judicieux d'offrir un temps de lecture et de planification à ce moment, pour que les élèves puissent se familiariser avec les informations et réfléchir à la façon dont ils et elles les communiqueront. En fait, fournir du temps de planification réduirait la complexité de la tâche (Ellis et al., 2019), ce qui permettrait ensuite aux élèves d'allouer leurs ressources attentionnelles à leur performance langagière plutôt que de réfléchir à *comment* réaliser la tâche (Ellis, 2018).





Notes de l'enseignant de musique	
 <p>Il a souvent manqué les cours pour des raisons de santé. Je l'ai attrapé en train de tricher au dernier examen. Pendant les activités d'équipe, il faut souvent lui rappeler les consignes.</p> <p>Dev</p>	 <p>Il a commencé à apprendre le français l'année dernière. Il a des notes dans la moyenne. Il est souvent distrait, il arrive parfois en classe sans son matériel.</p> <p>Alex</p>
 <p>Elle a d'excellentes notes. Elle est souvent dans la lune. Elle a d'ailleurs brisé un violon au dernier cours. C'est aussi la meilleure amie de ma fille.</p> <p>Zoé</p>	 <p>Elle est très disciplinée et pratique son instrument tous les jours. Elle est serviable et aime me rendre service.</p> <p>Bianca</p>

FIGURE 1. Exemple d'une fiche d'informations

Échange des informations

Puisque les élèves n'ont accès qu'à la perspective d'une personne enseignante au sujet des candidatures, ils et elles doivent par la suite échanger leurs informations (à l'oral, sans dévoiler les fiches) pour connaître le point de vue des trois personnes enseignantes au sujet de chacune des candidatures. Afin de s'assurer que les élèves aillent au-delà d'une simple lecture de la fiche, il est utile de modéliser des interactions lors de la tâche mettant en évidence comment les candidatures peuvent être discutées et comparées (Kim et McDonough, 2011). À cet effet, la personne enseignante peut faire la lecture à voix haute d'un échange scripté entre deux élèves menant la tâche ou réaliser un exemple à l'aide d'un ou d'une volontaire.

Pour faciliter l'échange des informations, la personne enseignante peut aussi fournir un tableau à compléter en équipe, dans lequel les élèves regroupent l'ensemble des informations échangées (voir Figure 2). Cela les aidera à structurer leur discussion et permettra à la personne enseignante d'apporter de l'aide aux équipes qui semblent en difficulté. Elle pourra aussi plus facilement porter un jugement sur la réussite de cette étape avant la poursuite de la tâche.

Échangez vos informations et prenez des notes dans le tableau.

	Dev	Alex	Zoé	Bianca
Enseignant de musique				
Enseignante de français				
Enseignante de sciences				

FIGURE 2. Exemple de tableau à compléter

Classement des candidatures

Pour favoriser de riches discussions au sujet des candidatures lors de l'étape du classement, divers critères de sélection sont également remis à chaque équipe (voir Figure 3 pour un exemple de critères). Les élèves peuvent choisir en grand groupe sur quelle base leur classement sera effectué. Pour simplifier la tâche, le groupe pourrait ne choisir qu'un seul critère. Inversement, il est possible d'en choisir plusieurs, rendant ainsi la tâche plus complexe. Lors des échanges, les élèves peuvent utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique ainsi que d'autres ressources et outils de traduction au besoin. À l'écoute lors des interactions, la personne enseignante peut offrir un soutien aux équipes qui ont des doutes. À ce stade, les élèves devraient être en mesure d'évaluer les candidatures selon les critères retenus, puis de les classer par ordre de mérite.

Discutez du mérite de chaque élève.
Qu'est-ce qui est le plus important selon vous ?

<input type="checkbox"/> L'esprit d'équipe	<input type="checkbox"/> La motivation
<input type="checkbox"/> L'effort et la persévérance	<input type="checkbox"/> Les résultats
<input type="checkbox"/> Le respect des règles	<input type="checkbox"/> L'autonomie

FIGURE 3. Exemple de critères de sélection

Explication par écrit de leur choix final

Lorsque les équipes ont terminé de classer les candidatures, la personne enseignante annonce aux élèves que seule la personne la plus méritante pourra participer à la sortie récompense. Les élèves doivent maintenant informer la directrice de leur choix et le justifier par écrit, en complétant un document remis à cet effet. Leur décision doit être basée sur les critères de sélection préalablement choisis, en mobilisant les observations des personnes enseignantes consignées sur les fiches. Cette nouvelle consigne permet d'intégrer une composante écrite à la tâche, ce qui pourrait amener les élèves à porter davantage leur attention sur la forme de la langue cible (Payant, 2019).

MISE EN RELATION DE LA TÂCHE « LA RÉCOMPENSE » AVEC LES CRITÈRES DE DÉFINITION

Cette proposition pédagogique respecte les quatre critères propres à la notion de *tâche* énoncés précédemment (Ellis et al., 2019). Plus précisément, cette tâche se caractérise par un objectif de communication qui place la personne apprenante dans une position où elle est en quête de sens (**critère 1**). En effet, les élèves auront plusieurs occasions d'interagir dans la langue cible, autant pour discuter des candidatures que pour négocier leur classement. Lors des interactions, les personnes apprenantes sont amenées à porter leur attention sur leur capacité à

transmettre des messages et à comprendre ceux de leurs pairs (Loewen et Sato, 2018). Par ailleurs, bien que la précision linguistique ne soit pas au coeur de la tâche, la personne enseignante pourra tirer profit des questions sur la forme qui surgiront naturellement lors des interactions et offrir de la rétroaction ciblée (Long, 2015).

En outre, cette tâche inclut un écart entre les informations fournies à chacun des élèves (**critère 2**), puisque les membres d'une même équipe ont en main les notes d'une personne enseignante différente. Le fait de diviser les éléments entre les élèves favorise l'interaction entre les pairs, une condition essentielle à l'apprentissage d'une langue additionnelle (Gass et Mackey, 2012). Au fil des échanges, les élèves font face à des bris de communication, ce qui peut les amener à négocier le sens (« *negotiation of meaning* ») à travers des demandes de clarification, des confirmations, des répétitions, ainsi que des modifications du message (Long, 2015).

En ce qui concerne l'utilisation des ressources linguistiques et non linguistiques (**critère 3**), la tâche proposée place les élèves dans une situation où ils et elles doivent argumenter, convaincre et s'entendre sur un classement final en mobilisant l'ensemble de leurs connaissances linguistiques. Les approches plurilingues soutiennent qu'une utilisation judicieuse des langues d'origine et additionnelles pourrait améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants (Payant et Galante, 2022; Woll et Paquet, 2025). Ainsi, lors des échanges, les élèves peuvent s'appuyer sur les descriptifs rédigés en français, mais ont aussi la possibilité d'utiliser d'autres langues connues ou d'avoir recours à des outils de traduction, des imagiers ou des pictogrammes pour combler certaines lacunes dans leurs connaissances et soutenir la communication. Les élèves peuvent alors prendre conscience des éléments linguistiques qui leur sont inconnus (« *noticing the hole* ») ou qui ne sont pas tout à fait maîtrisés (*noticing the gap*) en langue cible, ce qui servirait l'apprentissage (Swain et Lapkin, 1995).

Enfin, la tâche amène les élèves à proposer un classement des candidatures en fonction du mérite, puis à déterminer quelle personne candidate pourra participer à la sortie récompense. Ainsi, l'objectif mesurable (**critère 4**) n'est atteint que si les élèves proposent ledit classement et choisissent une personne candidate à récompenser. Par conséquent, ce ne sont pas des critères linguistiques qui précisent la réussite de la tâche; c'est plutôt l'atteinte de l'objectif de communication qui en détermine la réussite.

SOUTENIR LES ÉLÈVES TOUT AU LONG DE LA TÂCHE : LA PRÉTÂCHE ET LA POST-TÂCHE

Comme dans toute activité pédagogique, il apparaît essentiel de soutenir les élèves sur les plans langagier, affectif et cognitif, et ce, aussi bien avant qu'après la réalisation de la tâche (Ellis et al., 2019). Parmi les prétâches courantes, l'on compte entre autres la modélisation, qui permet de guider les personnes apprenantes vers une meilleure compréhension du déroulement de la tâche et des objectifs ciblés (Ellis, 2003). Lors de cette phase, la personne enseignante peut réaliser toute la tâche ou une seule partie avec une personne volontaire ou avec l'ensemble du groupe, sous les yeux des personnes apprenantes. Il est aussi possible de proposer le visionnement d'un document audiovisuel où l'on observe d'autres personnes apprenantes interagir et exécuter la tâche, un support qui devrait être préparé en amont.

Dans le cas de la tâche « La récompense », nous avons proposé de modéliser l'étape de l'échange des informations, afin d'enseigner aux élèves à relancer la discussion en se posant des questions et à s'entraider lors des bris de communication. De cette façon, les élèves pourraient être plus à l'aise de demander de l'aide et être en mesure d'offrir de la rétroaction à leurs pairs. Cela dit, la comparaison des candidatures pourrait également faire l'objet d'une modélisation, notamment en montrant aux élèves comment faire ressortir les points forts et moins forts de chaque candidature. En se familiarisant avec les objectifs et la procédure de la tâche en amont, les élèves se projettent dans celle-ci et peuvent mieux s'y préparer. Par conséquent, la modélisation s'avère une option particulièrement intéressante lorsqu'un type de tâche est abordé pour la première fois.

Quant aux post-tâches, elles sont une option privilégiée pour offrir des occasions d'apprentissage supplémentaires (Ellis et al., 2019). Nous en proposons un exemple : la répétition. En faisant la tâche de nouveau, les élèves peuvent se concentrer sur leur performance langagière plutôt que sur la procédure à suivre, celle-ci ayant déjà été comprise lors de la première réalisation de la tâche (Bygate, 2018). Même s'il est possible de réaliser une répétition identique de la tâche en modifiant simplement les équipes, nous proposons plutôt une répétition partielle. À cet effet, des informations contextuelles inédites sont dévoilées aux élèves dans un nouveau scénario.

Après réflexion, la directrice souhaite inclure un élève supplémentaire à la sortie récompense, mais provenant cette fois du groupe 3A. Elle a déjà fait son choix entre deux élèves et elle souhaite savoir si vous prendriez

la même décision qu'elle. Elle vous demande donc d'analyser les deux candidatures et d'en sélectionner une seule. La directrice est très pressée; vous aurez seulement dix minutes pour donner votre réponse.

Après la lecture du scénario, les élèves se regroupent rapidement en dyades et reçoivent deux nouveaux profils d'élèves à évaluer, soit une fiche par élève. Tout comme dans la tâche principale, les élèves doivent s'échanger des informations afin de pouvoir faire un choix entre les personnes candidates, noter leur décision et l'expliquer brièvement. Toutefois, le temps limité constitue un nouveau défi. Par ailleurs, dans cette post-tâche, il n'y a qu'une seule solution valide étant donné que la directrice a déjà arrêté son choix sur une candidature. C'est ce qu'on nomme une tâche « fermée » (Ellis, 2018). La décision de la directrice devra être dévoilée à la toute fin; les membres des différentes dyades pourront alors donner leur avis en plénière relativement au choix de la directrice.

CONCLUSION

L'enseignement des langues basé sur les tâches semble être une avenue prometteuse pour l'enseignement des langues additionnelles. En effet, les tâches amènent les personnes apprenantes à être exposées à la langue, à produire et à recevoir de la rétroaction, des conditions qui s'avèrent favorables aux apprentissages linguistiques (Gass et Mackey, 2012). Elles donnent aussi l'occasion aux personnes apprenantes de s'offrir une aide mutuelle et de co-construire leurs apprentissages (East, 2021; Foster et Ohta, 2005). Les tâches ont également l'avantage de convenir à des élèves d'âges et de niveaux variés (Ellis et al., 2019). Puisqu'elles peuvent être de courte durée, les tâches s'insèrent de façon flexible dans la planification prévue par la personne enseignante. Malgré l'intérêt qu'elles suscitent, il existe à ce jour peu de tâches conçues pour la didactique du français LA au primaire. Cet article visait ainsi à présenter l'ELBT et le concept de la tâche, pour ensuite offrir un exemple de tâche propre à ce contexte d'enseignement. Nous espérons que cette proposition concrète inspirera les personnes enseignantes à élaborer à leur tour du matériel didactique s'inscrivant dans cette approche.

RÉFÉRENCES

Beaulieu, S., Fortier, V., Damiens, J., Laberge, C. et Fillion, C. (2020). Développer des connaissances lexicales et grammaticales sans support écrit et sans production grâce à une approche par tâches basée sur la compréhension. *La Revue de l'AQEFSL*, 33, 12-19. <https://doi.org/10.7202/1081265ar>

- Bell, P. et Payant, C. (2021). La place de la grammaire dans l'approche de l'Enseignement des langues basé sur les tâches : discussion entre les professeures Philippa Bell et Caroline Payant. *La Revue de l'AQEFLS*, 34(2) 1-11. <https://doi.org/10.7202/1082350ar>
- Bryfonski, L., et McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632.
- Bygate, M. (dir.) (2018). *Learning language through repetition*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.11>
- Dault, C. et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 504-529. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3387>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Erlam, R. et Ellis, R. (2018). Task-based language teaching for beginner-level learners of L2 French: An exploratory study. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 74(1), 1-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3831>
- Foster, P. et Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami014>
- Gass, S. M. et Mackey, A. (dir.). (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge.
- Kim, Y. (2015). The role of tasks as vehicles for language learning in classroom interaction. Dans N. Markee (dir.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (p. 163-181). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch10>
- Kim, Y. et McDonough, K. (2011). Using pretask modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research*, 15(2), 183-199. <https://doi.org/10.1177/1362168810388711>
- Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Payant, C. (2019). Étude de la perception des apprenants de français langue étrangère envers l'enseignement des langues basé sur les tâches. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(1), 1-25. <https://doi.org/10.7202/1060904ar>
- Payant, C. et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 4-11. <https://doi.org/10.7202/1081264ar>
- Payant, C., et Galante, A. (2022). A word from the guest editors: Plurilingualism and translanguaging: Pedagogical approaches for empowerment and validation—an introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), i-xxii. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1363>
- Shintani, N. (2014). Using tasks with young beginner learners: The role of the teacher. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(3), 279-294. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.861466>

- Shintani, N. et Ellis, R. (2010). The incidental acquisition of plural -s by Japanese children in comprehension-based lessons: A process-product study. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(4), 607-637. <https://doi.org/10.1017%2FS0272263110000288>
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Swain, M. et Watanabe, Y. (2019). Language: collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664.pub2>
- Van den Branden, K. (2006). Task-based language education: from theory to practice. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>
- Willis, J., et Willis, D. (2013). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Woll, N., et Paquet, P. L. (2025). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. *Language Teaching Research*, 29(1), 63-87. <https://doi.org/10.1177/13621688211056544>

RACHELLE DUTIL a complété une maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal et elle y réalise présentement un doctorat en éducation. Elle enseigne le français langue seconde en contexte universitaire et elle a été enseignante en classe d'accueil par le passé. Elle s'intéresse à l'apprentissage du français chez les jeunes et les adultes en contexte d'intégration, à l'enseignement des langues basé sur les tâches et à la didactique de l'interculturel. dutil.rachelle@uqam.ca

CAROLINE PAYANT est professeure titulaire au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Elle se spécialise dans l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles dans une perspective plurilingue. Ses recherches portent sur la façon dont les apprenants et les utilisateurs plurilingues mobilisent leurs ressources pour créer du sens lors de la réalisation de tâches de communication. payant.caroline@uqam.ca

RACHELLE DUTIL holds a master's degree in second language education from the Université du Québec à Montréal where she is currently pursuing a PhD in education. She teaches French as a second language at McGill University, and she previously taught in classe d'accueil (welcome class). She is interested in the learning and teaching of French for newcomers, Task-Based Language Teaching, and intercultural education. dutil.rachelle@uqam.ca

CAROLINE PAYANT is a full professor in the Department of Language Teaching and Learning at the Université du Québec à Montréal. She specializes in the teaching and learning of additional languages from a plurilingual perspective. Her research focuses on how plurilingual learners and users mobilize their resources to create meaning when performing communication tasks. payant.caroline@uqam.ca