

## Editorial

Eva Kartchava  
*Carleton University*

Michael Rodgers  
*Carleton University*

It is with a sense of pride and trepidation that we offer this special issue (24,2) of the *Canadian Journal of Applied Linguistics* on the topic of Task-Based Language Teaching (TBLT), an approach to language development that has been of interest to both second/foreign language (L2) researchers and teachers for the last thirty years (Ellis et al., 2020). The sentiment is not only due to us, the Journal's regular editors, having put together the thematic issue - a privilege reserved primarily for experts on a given topic, but also that this collection commemorates the 8<sup>th</sup> international conference on TBLT that our university (Carleton University) and the School of Linguistics and Language Studies, under the auspices of the International Association for TBLT, hosted in Ottawa in the summer of 2019. With the "TBLT: Insight, Instruction, Outcomes" theme, the conference aimed to broaden the existing perspectives on TBLT by focusing on the learner, teaching, and evaluation of learning by asking "What lies ahead?" To this end, 134 papers, posters, show-and-tells, workshops, and colloquia were presented at the conference, enriching the attendees' knowledge and understanding about task-based theoretical insights, instructional practices, and assessment strategies. The topics covered at the conference encompassed theoretical perspectives on TBLT, task assessment and needs analysis, task complexity and task repetition, focus on the role of the learner and the teacher in TBLT, peer interaction, corrective feedback, motivation and affect, and innovations in the delivery/implementation of TBLT across contexts, modes, and materials. In light of the conference marking only the second time since the instigation of TBLT conferences that a Canadian university hosted this prestigious event and the very first time that the venue took place in the eastern part of the country, a call for the special issue dedicated to the event was issued, producing a healthy response that has resulted in this collection of 11 articles and a book review. The articles examine a number of key concerns within TBLT that relate to task design, methodological issues, technology, and assessment to collectively impart a compelling view of the current state of knowledge in the area.

Task design – one of the most compelling yet challenging areas in TBLT research and pedagogy - is addressed in three articles of this special issue. Specifically, the topic is explored in terms of task complexity, sequencing, and repetition. Using Robinson's (2010) Stabilize, Simplify, Automatize, Restructure, Complexify (SSARC) model of task sequencing, **Abdi Tabari and Miller** compare the effects of upper-intermediate university-level learners of English (N=90) completing three writing tasks of varied complexity (i.e., simple, less complex, and complex) in succession versus performing each task individually. The complexity of the tasks was manipulated in terms of the required task elements (i.e., resource-directing factors) and pre-task planning time (i.e., resource-dispersing factors), with the "simple" task embodying the least number of the elements and the most planning time. The findings support the SSARC model by pointing to the superiority of the simple-to-complex task sequencing in augmenting syntactic and lexical

complexity, promoting accuracy, and aiding fluency in the participants' L2 written productions. The impact of task repetition on the development of syntactic complexity, accuracy, and fluency (CAF) among young Mandarin Chinese L1 learners of English is explored by **Sun and Révész**, who asked 40 children to narrate a picture-based story three times. The analysis of the recordings showed that while task repetition contributed to increased accuracy and fluency in the children's third performance, it did not yield syntactically complex speech. What's more, in line with Skehan's (1998) Limited Capacity model, most trade-off effects observed initially decreased at the last retelling. Drawing on Flow Theory (Csikszentmihalyi, 2008), **Zuniga and Payant** investigate the relationship between task repetition and "flow" (i.e., intense and meaningful engagement in a task) as reported by university learners of English after completing two collaborative decision-making tasks that contained oral and written components. While task repetition was operationalized as repetition of an identical ("task repetition" condition) or comparable ("procedural repetition" group) task, the construct of flow was conceptualized in terms of four dimensions of interest, skill-challenge balance, control, and attention. The findings revealed no impact of flow on repetition of the same task (in either modality) but signalled enhanced engagement when comparable, especially oral, tasks were repeated.

Methodological issues of how to implement individual tasks or plan task-based lessons are considered in the next four studies. **Bourgoin and Le Bouthillier** examine the impact of adopting TBLT principles in the design and implementation of L2 and literacy tasks to promote independent learning among Canadian Grade 1 French immersion learners working at various learning stations geared to provide them with opportunities to consolidate their knowledge and practice of reading, writing, vocabulary, listening, and oral skills. The researchers worked with two teachers from the program to develop such tasks and then examined their effectiveness with the target learners. In addition to the observations, the researchers studied the lesson plans, samples of students' work, and interviewed the teachers along with a literacy coach who supported the two classes. The findings show numerous benefits of using TBLT in developing tasks for the learning stations that not only engage learners, but also promote increased output, autonomy, peer interaction, and focus on form. In Vietnam, **Dao and Newton** considered whether three university-level EFL teachers were aware of TBLT principles and how receptive they were to these in their practice. Having established that the prescribed textbook included tasks and task-like activities, the researchers observed each teacher for three lessons, interviewing them after each session and at the end of the study. The teachers were found to be unable to distinguish language tasks from other L2 activities, did not recognize task-based elements present in the textbook, saw tasks as unsuitable for low proficiency learners, and, instead, consistently favoured teacher-centered teaching of grammar and drill practice. One way to help learners of all proficiencies connect classroom-based learning with L2 use in the real world is through linguistic risk-taking, which, **Griffiths and Slavkov** posit, can be operationalized as tasks that learners choose to partake in to advance their language development. The level of risk they assign to the tasks can, in turn, indicate what the learners are able to do with relative ease in the target language as well as point to existing needs (or gaps) in their knowledge. Reporting on a "Linguistic Risk-Taking Passport" initiative designed to promote the use of L2 French and L2 English at a bilingual university in Canada, the authors examine the ways that six teachers used the passport (along with the risk-related information) to support their students' L2 learning and offer

suggestions on how the project could be applied to other instructional contexts and the TBLT community more broadly. The final paper in this section, by **Le**, employs Conversation Analysis to consider how L2 learners' in-task interactions determine task outcomes. Working in groups of four on a "reading circle" task, ESL learners from an advanced-level academic reading class were asked, for six consecutive weeks, to take on the role of a leader, notetaker, vocabulary definer (or "luminary"), or contextualizer when discussing an academic text (chosen by the leader). Analysis of the interactions revealed how the adopted roles influenced the learners' individual participation and the group's orientation towards the task and target language use.

Technology-mediated TBLT is the theme of the following group of articles.

**Caruso, Hofmann, and Rohde** explore the use of digital media (in the form of apps) in the teaching of English to German primary school learners. Drawing on the theoretical basis of TBLT and digital media affordances, the authors advocate for a regular implementation of digitally mediated problem-solving tasks in the teaching of young L2 learners to enable them not only to engage with the subject matter, but also to develop task-solving skills that could prove beneficial as the children progress in their studies. The paper also offers a practical example of a digitally supported task developed and successfully tested for this purpose and population. With the focus on Canadian newcomers learning English in the workplace, **McLellan, Kartchava, and Rodgers** report on the use of TBLT to determine the needs as well as develop and test a technology-mediated module for L2 learners employed in customer service. The study carefully describes each step taken, highlights important takeaways and potential challenges, and discusses implications for designing, implementing, and researching technology-mediated TBLT courses. **Torres and Yanguas** investigate the impact of mode (i.e., audio, video, or text) in which task-based synchronous computer-mediated communication (SCMC) is carried out on adult L2 Spanish intermediate learners' engagement (i.e., intensity of deliberation: elaborate, moderate, limited, non-interactive) during language related episodes (LRE). Working in pairs, 104 learners completed a decision-making task in one of the three SCMC modalities, with their interactions recorded and later analyzed. Then, individually, the learners were asked to complete a questionnaire on their task-specific motivation and assess their partner's engagement in the task. The results show that while there were more LREs produced in the audio and video modes than in text, the audio interactions yielded more engagement in LRE deliberations.

The only paper in this issue to address the role of assessment in task-based instruction, by **Abbott, Lee, and Ricioppo**, considers the views of beginner English L2 literacy learners and their instructors about the mandated Portfolio-Based Language Assessment (PBLA) protocol used across the federally funded Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) programs. While the PBLA is seen as TBLT-informed and aiming to provide formative assessment on learners' achieved and targeted progress, the results of the interviews point to a number of challenges that both learners and teachers experience with the protocol. The paper concludes with a discussion of how the findings could be streamlined to better inform LINC's literacy instruction and PBLA-based assessment practices.

A review of Ellis, Skehan, Li, Shintani, and Lambert's (2020) most recent volume on the theory and practice of TBLT, by **Michaud**, fittingly completes the issue. After

describing the structure of the book, its contributions and potential impact are critically assessed, and likely readership identified.

In closing, we would like to acknowledge the authors for choosing to contribute their work to this thematic issue of the CJAL and the reviewers for their expertise in assessing the manuscripts. No issue of the Journal can ever be possible without the tireless work of our editorial team that includes Josée Le Bouthillier (French Editor), Caroline Payant (Book Review Editor), Alexandra Ross (Managing Editor), and Gillian McLellan (Copy Editor) – we are thankful to each of them for their unparalleled dedication and work ethic. Finally, it is our hope that this special issue on TBLT has proven itself a worthy source of, and the CJAL – a valuable venue for, varied and cutting-edge research on the topic.

Eva Kartchava and Michael Rodgers  
Co-editors

### References

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience* (2<sup>nd</sup> ed). Harper & Row.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., et Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Pütz & L. Sicola (Eds.), *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind* (pp. 243–268). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.8>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

## Éditorial

Eva Kartchava  
*Carleton University*

Michael Rodgers  
*Carleton University*

C'est avec un sentiment de fierté et de fébrilité que nous vous proposons ce numéro spécial (24,2) de la Revue canadienne de linguistique appliquée sur le thème de l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT), une approche du développement du langage qui intéresse à la fois les chercheurs et les enseignants de langues secondes/étrangères (L2) depuis trente ans (Ellis et coll., 2020). Ce sentiment n'est pas seulement dû au fait que nous, les rédacteurs habituels de la Revue, avons mis sur pied ce numéro thématique - un privilège réservé principalement aux experts d'un sujet donné, mais aussi au fait que ce recueil commémore la 8<sup>e</sup> conférence internationale sur l'ELBT que notre université (Carleton University) et l'École de linguistique et d'études langagières, sous les auspices de l'International Association for TBLT, ont accueillie à Ottawa à l'été 2019. Avec le thème "TBLT : Insight, Instruction, Outcomes", la conférence visait à élargir les perspectives existantes sur l'ELBT en se concentrant sur l'apprenant, l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage en posant la question "Qu'est-ce qui nous attend ?" À cette fin, 134 articles, affiches, exposés, ateliers et colloques ont été présentés lors de la conférence, enrichissant les connaissances et la compréhension des participants sur les idées théoriques basées sur les tâches, les pratiques pédagogiques et les stratégies d'évaluation. Les sujets abordés lors de la conférence comprenaient les perspectives théoriques de l'ELBT, l'évaluation des tâches et l'analyse des besoins, la complexité et la répétition des tâches, l'accent mis sur le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans l'ELBT, l'interaction avec les pairs, la rétroaction corrective, la motivation et l'affect, ainsi que les innovations dans la prestation et la mise en œuvre de l'ELBT dans différents contextes, modes et matériels. Étant donné que la conférence marquait la deuxième fois seulement depuis la création des conférences sur l'ELBT qu'une université canadienne accueillait cet événement prestigieux et la toute première fois que le lieu se situait dans l'est du pays, un appel pour le numéro spécial consacré à l'événement a été lancé, suscitant une réponse saine qui a donné lieu à ce recueil de 11 articles et à une critique de livre. Les articles examinent un certain nombre de préoccupations clés au sein de l'ELBT qui ont trait à la conception des tâches, aux questions méthodologiques, à la technologie et à l'évaluation afin de donner une vue d'ensemble éloquente de l'état actuel des connaissances dans ce domaine.

La conception des tâches - l'un des domaines les plus fascinants, mais aussi les plus difficiles de la recherche et de la pédagogie de l'ELBT - est abordée dans trois articles de ce numéro spécial. Plus précisément, le sujet est exploré en termes de complexité, de séquençage et de répétition des tâches. En utilisant le modèle SSARC (Stabilize, Simplify, Automate, Restructure, Complexify) de Robinson (2010) pour le séquençage des tâches, **Abdi Tabari et Miller** comparent les effets de l'exécution successive de trois tâches d'écriture de complexité variable (c'est-à-dire simple, moins complexe et complexe) par des apprenants de niveau universitaire intermédiaire supérieur (N=90) par rapport à l'exécution

de chaque tâche individuellement. La complexité des tâches a été manipulée en termes d'éléments requis pour la tâche (c.-à-d., facteurs d'orientation des ressources) et de temps de planification avant la tâche (c.-à-d., facteurs de dispersion des ressources), la tâche "simple" comportant le moins d'éléments et le plus de temps de planification. Les résultats soutiennent le modèle SSARC en soulignant la supériorité de la séquence de tâches simples à complexes pour augmenter la complexité syntaxique et lexicale, promouvoir la précision et aider la fluidité des productions écrites en L2 des participants. **Sun et Révész** ont étudié l'impact de la répétition des tâches sur le développement de la complexité syntaxique, de la précision et de la fluidité (CAF) chez les jeunes Chinois mandarin apprenant l'anglais en L1. Ils ont demandé à 40 enfants de raconter trois fois une histoire illustrée. L'analyse des enregistrements a montré que si la répétition de la tâche a contribué à augmenter la précision et la fluidité de la troisième performance des enfants, elle n'a pas donné lieu à un discours syntaxiquement complexe. De plus, conformément au modèle de capacité limitée de Skehan (1998), la plupart des effets de compensation observés initialement ont diminué lors de la dernière répétition. En s'appuyant sur la théorie du flux (Csikszentmihalyi, 2008), **Zuniga et Payant** étudient la relation entre la répétition des tâches et le "flux" (c'est-à-dire l'engagement intense et significatif dans une tâche) tel qu'il est rapporté par des apprenants universitaires d'anglais après avoir effectué deux tâches de prise de décision en collaboration qui contenaient des composantes orales et écrites. Alors que la répétition de la tâche a été opérationnalisée comme la répétition d'une tâche identique (condition de "répétition de la tâche") ou comparable (groupe de "répétition de la procédure"), le concept de flux a été conceptualisé en termes de quatre dimensions d'intérêt, d'équilibre compétence-défi, de contrôle et d'attention. Les résultats n'ont révélé aucun impact du flux sur la répétition de la même tâche (dans l'une ou l'autre modalité), mais ont signalé un engagement accru lorsque des tâches comparables, en particulier orales, étaient répétées.

Les quatre études suivantes abordent les questions méthodologiques relatives à la mise en œuvre de tâches individuelles ou à la planification des leçons basées sur les tâches. **Bourgoin et Le Bouthillier** examinent l'impact de l'adoption des principes de l'ELBT dans la conception et la mise en œuvre de tâches de L2 et de littératie visant à promouvoir l'apprentissage autonome chez des apprenants canadiens de première année en immersion française travaillant à divers centres d'apprentissage destinés à leur donner l'occasion de consolider leurs connaissances et de pratiquer la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'écoute et les compétences orales. Les chercheuses ont travaillé avec deux enseignants du programme pour développer de telles tâches et ont ensuite examiné leur efficacité avec les apprenants cibles. En plus des observations, les chercheuses ont étudié les plans de cours, les échantillons de travaux d'élèves et ont interviewé les enseignants ainsi qu'une mentor en littératie qui a soutenu les deux classes. Les résultats montrent les nombreux avantages de l'utilisation de l'ELBT dans le développement de tâches pour les centres d'apprentissage qui non seulement engagent les apprenants, mais favorisent également une production accrue, l'autonomie, l'interaction avec les pairs et la concentration sur la forme. Au Vietnam, **Dao et Newton** ont cherché à savoir si trois enseignants d'anglais langue étrangère de niveau universitaire étaient conscients des principes de l'ELBT et dans quelle mesure ils y étaient réceptifs dans leur pratique. Après avoir établi que le manuel prescrit comprenait des tâches et des activités de type tâche, les chercheurs ont observé chaque enseignant pendant trois leçons, les interrogeant après chaque session et à la fin de l'étude. Ils ont constaté que les enseignants étaient incapables de distinguer les tâches linguistiques

des autres activités en L2, qu'ils ne reconnaissaient pas les éléments basés sur les tâches présentes dans le manuel, qu'ils considéraient les tâches comme inadaptées aux apprenants peu compétents et qu'ils préféraient systématiquement un enseignement de la grammaire centré sur l'enseignant et des exercices pratiques. Une façon d'aider les apprenants de tous niveaux à faire le lien entre l'apprentissage en classe et l'utilisation de la L2 dans le monde réel est la prise de risques linguistiques qui, selon **Griffiths et Slavkov**, peut être opérationnalisée comme des tâches auxquelles les apprenants choisissent de participer pour faire progresser leur développement linguistique. Le niveau de risque qu'ils attribuent aux tâches peut, à son tour, indiquer ce que les apprenants sont capables de faire avec une relative facilité dans la langue cible, ainsi que les besoins existants (ou les lacunes) dans leurs connaissances. Rendant compte d'une initiative de " passeport de prise de risque linguistique " conçue pour promouvoir l'utilisation du français L2 et de l'anglais L2 dans une université bilingue au Canada, les auteurs examinent les façons dont six enseignants ont utilisé le passeport (ainsi que les informations relatives au risque) pour soutenir l'apprentissage de la L2 de leurs étudiants et offrent des suggestions sur la façon dont le projet pourrait être appliqué à d'autres contextes d'enseignement et à la communauté de l'ELBT de façon plus générale. Le dernier article de cette section, rédigé par **Le**, utilise l'analyse de la conversation pour examiner comment les interactions des apprenants en cours de tâche déterminent les résultats de la tâche. Travaillant en groupes de quatre sur une tâche de " cercle de lecture ", des apprenants d'ALS d'une classe de lecture universitaire de niveau avancé ont été invités, pendant six semaines consécutives, à jouer le rôle de leader, de preneur de notes, de définisseur de vocabulaire (ou " luminaire ") ou de contextualisateur lors de la discussion d'un texte universitaire (choisi par le leader). L'analyse des interactions a révélé comment les rôles adoptés ont influencé la participation individuelle des apprenants et l'orientation du groupe vers la tâche et l'utilisation de la langue cible.

L'ELBT assisté par la technologie est le thème du groupe d'articles suivant. **Caruso, Hofmann et Rohde** explorent l'utilisation des médias numériques (sous forme d'applications) dans l'enseignement de l'anglais à des apprenants allemands du primaire. S'appuyant sur la base théorique de l'ELBT et des possibilités offertes par les médias numériques, les auteurs plaident pour une mise en œuvre régulière de tâches de résolution de problèmes par voie numérique dans l'enseignement des jeunes apprenants de L2 afin de leur permettre non seulement de s'engager dans la matière, mais aussi de développer des compétences de résolution de tâches qui pourraient s'avérer bénéfiques à mesure que les enfants progressent dans leurs études. L'article présente également un exemple d'une tâche à support numérique développée et testée avec succès dans ce but et pour cette population. En mettant l'accent sur les nouveaux arrivants canadiens apprenant l'anglais en milieu de travail, **McLellan, Kartchava et Rodgers** font état de l'utilisation de l'ELBT pour déterminer les besoins ainsi que pour développer et tester un module assisté par la technologie pour les apprenants L2 employés dans le service à la clientèle. L'étude décrit soigneusement chaque étape franchie, met en évidence les points importants à retenir et les défis potentiels, et discute des implications pour la conception, la mise en œuvre et la recherche de cours d'ELBT assistés par la technologie. **Torres et Yanguas** étudient l'impact du mode (c.-à-d., audio, vidéo ou texte) dans lequel la communication synchrone assistée par ordinateur (CSAO) basée sur les tâches est effectuée sur l'engagement des apprenants adultes de niveau intermédiaire en espagnol (c.-à-d., l'intensité de la

délibération : élaborée, modérée, limitée, non interactive) pendant les épisodes liés à la langue (ELL). Travaillant par paires, 104 apprenants ont réalisé une tâche de prise de décision dans l'une des trois modalités CSAO, leurs interactions étant enregistrées et analysées ultérieurement. Ensuite, individuellement, les apprenants ont été invités à remplir un questionnaire sur leur motivation spécifique à la tâche et à évaluer la motivation de leur partenaire. Puis, individuellement, les apprenants ont été invités à remplir un questionnaire sur leur motivation spécifique à la tâche et à évaluer l'engagement de leur partenaire dans la tâche. Les résultats montrent que si les modes audio et vidéo ont produit plus de ELL que le mode texte, les interactions audio ont suscité un plus grand engagement dans les délibérations sur les ELL.

Le seul article de ce numéro qui traite du rôle de l'évaluation dans l'enseignement par tâches, celui d'**Abbott, Lee et Ricioppo**, examine les points de vue d'apprenants débutants en anglais L2 et de leurs instructeurs sur le protocole obligatoire d'évaluation linguistique par portfolio (PBLA) utilisé dans les programmes de Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC) financés par le gouvernement fédéral. Bien que la PBLA soit perçue comme étant informée par la ELBT et visant à fournir une évaluation formative sur les progrès réalisés et ciblés des apprenants, les résultats des entrevues indiquent un certain nombre de défis que les apprenants et les enseignants rencontrent avec le protocole. L'article se termine par une discussion sur la façon dont les résultats pourraient être rationalisés pour mieux informer les pratiques d'enseignement de la littératie et d'évaluation basée sur le PBLA du LINC.

Une revue du plus récent volume d'Ellis, Skehan, Li, Shintani et Lambert (2020) sur la théorie et la pratique de l'ELBT, par **Michaud**, complète de façon appropriée ce numéro. Après avoir décrit la structure du livre, ses contributions et son impact potentiel sont évalués de manière critique, et son lectorat probable est identifié. En conclusion, nous tenons à remercier les auteurs d'avoir choisi de contribuer à ce numéro thématique de la RCLA et les évaluateurs pour leur expertise dans l'évaluation des manuscrits. Aucun numéro de la Revue ne saurait être possible sans le travail inlassable de notre équipe éditoriale qui comprend Josée Le Bouthillier (rédactrice française), Caroline Payant (rédactrice de la critiques des livres), Alexandra Ross (directrice de rédaction) et Gillian McLellan (rédactrice de copie) - nous sommes reconnaissants à chacun d'entre eux pour leur dévouement et leur éthique de travail sans pareils. Enfin, nous espérons que ce numéro spécial sur l'ELBT s'est avéré être une source digne de ce nom, et la RCLA - un lieu précieux pour des recherches variées et de pointe sur le sujet.

Eva Kartchava and Michael Rodgers  
Co-rédacteurs

## Références

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience* (2<sup>e</sup> éd.). Harper & Row.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. Dans M. Pütz & L. Sicola (dir.),



*Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*  
(pp. 243–268). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.8>  
Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.