

## **Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements**

Thierry Soubrié

Volume 7, numéro 1, 2010

Français langue étrangère (FLE)

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1000021ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1000021ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRÉPUQ

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Soubrié, T. (2010). Compte rendu de [Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements]. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(1), 6–17.  
<https://doi.org/10.7202/1000021ar>

Résumé de l'article

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, Internet a un rôle important à jouer. Non pas tant en raison des multiples ressources pédagogiques et authentiques que l'on peut y trouver que du fait que son utilisation s'inscrit dans le cadre de nombreuses activités de la vie quotidienne. La transposition de ces activités en classe relève en effet parfaitement de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Cet article montre, à partir de l'analyse de scénarios pédagogiques réalisés dans le cadre du projet Fortice et de l'étude du processus qui a abouti à leur élaboration, quels sont les lieux de résistance à une intégration réussie d'Internet et des tâches en classe de français langue étrangère (FLE).

Tous droits réservés © CRÉPUQ, 2010



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

---

## Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements

Thierry **Soubrié**  
LIDILEM, Université de Grenoble  
[Thierry.soubrie@u-grenoble3.fr](mailto:Thierry.soubrie@u-grenoble3.fr)

*Compte rendu de pratiques*

---

### Résumé

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, Internet a un rôle important à jouer. Non pas tant en raison des multiples ressources pédagogiques et authentiques que l'on peut y trouver que du fait que son utilisation s'inscrit dans le cadre de nombreuses activités de la vie quotidienne. La transposition de ces activités en classe relève en effet parfaitement de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Cet article montre, à partir de l'analyse de scénarios pédagogiques réalisés dans le cadre du projet Forttice et de l'étude du processus qui a abouti à leur élaboration, quels sont les lieux de résistance à une intégration réussie d'Internet et des tâches en classe de français langue étrangère (FLE).

### Mots-clés

Internet, TICE, approche par les tâches, scénario pédagogique, enseignement/apprentissage des langues, français langue étrangère, formation d'enseignants

### Abstract

In the field of language teaching and learning, the Internet plays an important role. Not only because of the many teaching resources and authentic documents that can be found there, but because using Internet is an activity which is part of the wider social context of everyday life. Its parallel use in the classroom fits perfectly with the tenets of the action-oriented approach (Council of Europe, 2001). Through the analysis of teaching scenarios, elaborated within the framework of the "Forttice" project, and the study of the process which led to their creation, this article will discuss the areas of resistance to the successful integration of the Internet and tasks in the French foreign language classroom (FFL).

### Keywords

Internet, ICT, task based learning, webquest, teaching and learning foreign language, French as a foreign language, teacher training

## Introduction

L'intérêt d'utiliser Internet dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est plus à démontrer (Mangenot, 1998; Soubrié, 2008). Non pas tant en raison des multiples ressources pédagogiques et authentiques que l'on peut y trouver que du fait que son utilisation s'inscrit dans le cadre de nombreuses activités de la vie quotidienne. Ce que promeut en effet le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) (Conseil de l'Europe [CE], 2001) à travers la perspective actionnelle n'est rien d'autre que la transposition en classe, moyennant quelques aménagements, de tâches du type réservation d'hôtel, prise de rendez-vous, organisation de séjours touristiques, etc. Rappelons que pour les auteurs du Cadre, il n'est plus question de faire la différence entre l'usager et l'apprenant d'une langue, tous les deux étant considérés « comme des acteurs sociaux » (CE, 2001, p. 15). C'est dans la conduite de la tâche que doivent avoir lieu les apprentissages, aussi bien sur le plan langagier qu'en ce qui concerne les compétences générales (Coste, 2009; Rosen, 2009). En d'autres termes, Internet présente, *a priori*, toutes les conditions requises pour être utilisé au service d'une pédagogie active axée sur l'apprentissage par les tâches.

Toutefois, un frein à la mise en œuvre de tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues réside dans la difficulté à saisir la notion même de tâche. Nous nous proposons dans cet article de montrer que cette difficulté se situe à trois niveaux, puis de voir dans quelle mesure ces niveaux se retrouvent dans la pratique courante de conception de matériel pédagogique. Nous nous appuyerons pour cela sur un projet qui vise la conception concertée et à distance de scénarios pédagogiques par des enseignants et des étudiants inscrits en première année de master FLE (Forttice) : le cœur de l'article sera constitué d'une analyse des scénarios réalisés, après que le contexte et la méthodologie d'analyse auront été présentés. Il s'agira d'être attentif tout à la fois aux scénarios réalisés dans le cadre du projet et au processus collaboratif à travers l'étude des échanges en ligne entre les partenaires.

## Trois niveaux de difficulté posés par la notion de tâche

Les ouvrages de Nunan (1989) et Willis (1996), souvent cités en référence, sont loin de donner une image claire de ce qu'est une tâche. Richer (2005) note ainsi que les exemples qu'ils proposent donnent à voir la tâche comme quelque chose qui « relève massivement du prélèvement de sens, [...] sert de déclencheur à des activités de réaction plus que de production et [est limité] dans son étendue » (p. 66). De leur côté, les manuels de FLE, qui n'hésitent pas à se réclamer de l'approche actionnelle, continuent de proposer comme à leur habitude des activités langagières ponctuelles partiellement contextualisées et peu porteuses de sens, comme dans l'exemple suivant, tiré de la méthode *Alors?* : « À vous! Imaginer la discussion entre Armelle et sa mère. Armelle et Charles vont se marier. Ce sera un mariage bio : robe de mariée en fibres naturelles, champagne bio, repas avec des produits issus de l'agriculture biologique! Armelle annonce la nouvelle à sa mère qui est un peu étonnée; elle est d'accord mais... (6 répliques) » (Di Giura et Beacco, 2008, p. 55). Parfois même ravalée au rang de simple exercice, comme dans la citation suivante, la notion de tâche en perd jusqu'à son potentiel en matière d'innovation pédagogique : « on dira que tout "exercice" entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable) » (Coste, 2009, p. 17).

La difficulté se situe en fait à trois niveaux :

- 1) Focaliser simultanément la tâche sur le sens et la forme. Contrairement à ce que l'on observe dans l'approche communicative, c'est sur le plan pragmatique, dans le sens premier du terme, que le résultat de la tâche doit satisfaire à un certain nombre de critères de réussite. On peut lire ainsi dans le CECR : « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble **d'actions finalisées** dans un certain domaine avec un

**but précis et un produit particulier** » (CE, 2001, p. 121, je souligne). Autrement dit, la tâche et son résultat doivent s'insérer dans le cadre d'une communication authentique, vraisemblable. Mais, et c'est ici que l'équilibre est parfois difficile à trouver, mettre l'accent sur le sens ne doit pas pour autant faire oublier le travail sur la langue. Ce qui débouche sur un deuxième niveau de difficulté.

- 2) Passer à un niveau de description de la langue plus global, ancrer l'activité de l'apprenant « dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CE, 2001, p. 15), l'amener à réaliser « des tâches de la vie quotidienne » (*idem*), mettre l'accent, à côté de la compétence linguistique, sur les compétences sociolinguistiques et pragmatiques, ne peut amener qu'à un dépassement du modèle intraphrastique en vigueur dans la plupart des pratiques enseignantes. Il importe désormais de passer au niveau des *genres*, qui se situent à l'interface des pratiques sociales et du langagier (Branca-Rosoff, 2007). Central en didactique du français langue maternelle et en français sur objectifs spécifiques, le genre devient, du fait de la perspective praxéologique du Cadre, incontournable dans le champ de la didactique du FLE. Il permet en outre d'envisager différemment la question de la norme en classe de langue (Soubrié, 2010).
- 3) La dernière difficulté, qui découle des deux précédentes, a trait aux documents authentiques, qu'il ne s'agit plus de considérer comme de simples prétextes à toute une gamme d'activités langagières, mais comme de véritables ressources au service de la tâche à effectuer (Soubrié, 2008). En nuanciant les propos de Puren (2009, p. 159), on peut dire que ce ne sont plus les tâches qui sont instrumentalisées par les enseignants au service des documents, mais les documents, choisis par les apprenants ou présélectionnés par les enseignants, qui doivent être instrumentalisés au service de la tâche.

## Contexte de l'étude

Le projet Forttice (pour FORMation en Tandem aux TICE)<sup>1</sup>, qui a vu le jour en 2007, vise à concilier formation initiale et formation continue en amenant les étudiants et des enseignants de FLE répartis dans le monde entier<sup>2</sup>, à élaborer à distance, par l'intermédiaire de la plateforme Moodle, des tâches scénarisées intégrant les TICE.

L'analyse des scénarios réalisés et des ajustements permanents auxquels enseignants et étudiants ont dû procéder pendant le projet nous permettra de relever certains des points de tension existants entre une conception très actionnelle de la tâche et les réalités du terrain.

Le projet se décline en cinq étapes<sup>3</sup>. Les échanges entre étudiants et enseignants ont lieu lors des quatre premières étapes par l'intermédiaire de forums de discussion.

Les tâches que les étudiants ont à concevoir doivent respecter les grandes lignes suivantes :

- Aboutir à un résultat identifiable qui relève d'un genre social déterminé : article de presse, diaporama audio, CV vidéo, etc.;
- Comprendre des documents authentiques divers (textes, vidéos, images, enregistrements sonores) et proposer une variété d'activités langagières;
- Proposer des aides, notamment sur les plans discursif et méthodologique;
- Prévoir des périodes d'échanges entre pairs.

1 La plateforme est accessible à l'adresse suivante : <http://moostic.ch/course/view.php?id=225>

2 En 2008-2009, 10 enseignants ont participé au projet. Les pays représentés étaient les suivants : Afrique du Sud, Cuba, France, Italie, Liban, Portugal, Russie, Slovénie et Singapour.

3 On peut en prendre connaissance sur le site « Ressources mutualisées » de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) : <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/>

## Méthodologie d'analyse des scénarios

La démarche se veut descriptive et interprétative mais non évaluative. Le but n'est pas de pointer les qualités et les défauts des scénarios mais bien de faire ressortir les difficultés et donc les enjeux que représente la conception d'une tâche scénarisée qui s'appuie sur l'utilisation d'Internet. C'est pourquoi nous nous appuierons dans cette étude tantôt sur des données chiffrées (*cf.* la partie « consignes et documents-supports »), tantôt sur des points qui ont fait l'objet de négociations explicites de la part des étudiants et enseignants dans les forums de discussion.

Pour voir dans quelle mesure les scénarios réalisés parviennent à tirer profit d'Internet et du modèle de la tâche, plusieurs aspects seront étudiés. On s'interrogera tout d'abord sur la nature des tâches proposées, notamment en ce qui concerne le lien plus ou moins étroit qu'elles entretiennent avec la vie réelle et la façon dont elles intègrent un travail sur la langue. Comment s'accommodent-elles de la double focalisation?

Dans l'objectif d'évaluer le degré d'authenticité des tâches, c'est-à-dire la façon dont elles s'inscrivent « à l'intérieur d'actions en contexte social » (CE, 2001, p. 15), on se demandera par la suite si ces dernières relèvent d'un genre scolaire, type dissertation ou exposé, ou extrascolaire, par exemple un article de presse, un texte de slam ou encore un diaporama commenté, comme ceux que l'on voit fleurir sur YouTube. On s'intéressera également aux supports de publication choisis pour les productions. On sera ainsi amené à distinguer les sites web préexistants aux tâches des espaces spécifiques créés pour l'occasion.

Enfin, nous passerons en revue les consignes de travail et les documents-supports. La nature des ressources, selon qu'elles sont authentiques ou non, ainsi que le mode de traitement des documents proposés nous permettront de déterminer la manière dont est envisagé le rôle de l'apprenant et la nature des activités pédagogiques. On

se référera pour cela à une typologie des différentes utilisations possibles des ressources qui sera développée plus loin : lire/écrire/visionner pour s'informer, comprendre, analyser, agir.

Pour mener à bien ce travail, nous nous appuierons sur trois types de données :

- Les neuf scénarios réalisés;
- Les échanges qui ont eu lieu entre étudiants et enseignants, soit 465 messages;
- Les synthèses réflexives que les étudiants avaient à réaliser à l'issue de l'expérimentation (*cf.* étape 5). Seules les synthèses qui respectaient les consignes suivantes ont été retenues, soit 14 en tout :
  - o S'appuyer sur des données : retour de la part de l'enseignant, des apprenants, échanges, productions, statistiques de connexion;
  - o Faire référence à des notions vues en cours comme tâche, dispositif, autonomie, etc.;
  - o Illustrer ses propos de citations et d'extraits de corpus;
  - o Fournir des annexes;
  - o Présenter une réflexion argumentée, organisée sous la forme d'un plan;
  - o Proposer des améliorations à envisager.

## Analyse

*La tâche : une double focalisation exigeante*

**Tableau I.** Description des scénarios

	Titre	Thème	Tâche	Support	Genre
1	Paumé à Porto	tourisme	Élaborer un guide de visites de Porto	Blogue dédié	Extrascolaire
2	À la découverte de Beyrouth	tourisme	Réaliser un diaporama audio	YouTube/Segue	Extrascolaire
3	Découvr'Rev	libre	Écrire une revue de presse thématique	Plateforme Moodle	Extrascolaire
4	À la découverte de l'Afrique du Sud	tourisme	Élaborer un dépliant touristique		Extrascolaire
5	JournalisTICE	journalisme	Réaliser une interview	Site web dédié	Extrascolaire
6	La crise financière	économie	Écrire un article de presse	Webzine dédié	Extrascolaire
7	Défi pour la Terre	environnement	Réaliser une vidéo	YouTube	Extrascolaire
8	La parodie, on en rit!	libre	Faire une parodie vidéo		Extrascolaire
9	En avant la musique!	musique	Concevoir un festival de musique	Blogue dédié	Extrascolaire

D'une manière générale, les propositions des étudiants concernant les tâches et les genres ont bien été acceptées par les enseignants, même si l'un d'entre eux estime qu'il sera peut-être un peu « difficile » de faire réaliser une vidéo à ses apprenants (Sc7<sup>4</sup>). Les seules discussions sur le sujet ont eu lieu à propos des scénarios 6 et 8.

Dans le scénario 8, l'enseignante qualifie de « très scolaires » les premières propositions des étudiants. Or, ce qu'elle souhaite avant tout, c'est que les apprenants « prennent du plaisir à travailler [...], qu'ils découvrent d'autres manières de faire, qu'ils fassent autre chose que ce qu'on a l'habitude de faire en cours » (Ens8). Un consensus s'établit alors autour du thème de la parodie avec toutefois

4 Nomenclature utilisée dans l'article : « Sc » pour scénario, « Ens » pour enseignant, « Et » pour étudiant. Les chiffres renvoient aux numéros des scénarios indiqués au tableau I. Les mentions qui suivent « Et » permettent de faire la différence entre les extraits écrits individuellement (« ind ») et ceux écrits collectivement (« coll »).

cet avertissement de la part de l'enseignante : « il faudrait se mettre d'accord sur les contraintes de la tâche et bien préciser les objectifs pour qu'elle ait un sens... » (*idem*). Si la tâche a vite été trouvée – détourner une vidéo à la manière de Mozinor<sup>5</sup> –, la question des objectifs s'est posée de manière constante tout au long du processus de conception. L'enseignante y revient dans le bilan qu'elle dresse à l'issue de la phase d'expérimentation : « Il est assez difficile de dégager l'objectif principal de ce parcours, de savoir quelles sont les compétences que ce scénario a permis de développer chez les apprenants » (*id.*). C'est également ce qui ressort du blogue mis à la disposition des apprenants pour s'exprimer sur le scénario, où l'un d'entre eux s'interroge en ces termes : « J'ignore le but des profs pour nous faire cet exercice. Mais on a besoin d'exercice où on peut jouer avec les vocabulaires, et ce qui nous permet de faire des phrases plus

5 Mozinor est un site consacré aux parodies vidéo : <http://www.mozinor.com/>

complexes, comme ça on améliore notre français » (citation tirée de la synthèse réflexive de Et8-ind).

Si le thème de la parodie semblait correspondre à la commande passée par l'enseignante, son exploitation dans la perspective d'une tâche s'est révélée décevante. Relier une tâche à une pratique sociale ne suffit pas à en garantir l'intérêt sur le plan pédagogique. Encore faut-il être attentif aux objectifs et aux modalités d'évaluation et en informer les apprenants. On retrouve là une des difficultés majeures de l'approche par les tâches, qui exige simultanément une focalisation sur la tâche proprement dite (« *focus on meaning* ») et une focalisation sur le fonctionnement de la langue (« *focus on form* »). Le risque d'une focalisation excessive sur le sens est « que l'apprentissage de la langue par un apprenant se [fossilise] à un stade intermédiaire, parce qu'il s'est d'abord intéressé à réussir les tâches qu'on lui demandait – même au prix d'une utilisation incorrecte de la langue » (CE, 2002, p. 103). À l'inverse, en visant prioritairement « l'acquisition des éléments et des structures de la langue » (*id.*), le risque est que l'apprenant ne soit pas « capable de les utiliser dans les tâches quotidiennes » (*id.*).

Dans le scénario 6, c'est exactement l'inverse que l'on observe. Si les objectifs sont bien présents (développement des compétences en matière d'argumentation à l'écrit), comme le sont les aides rédactionnelles correspondantes, c'est le thème qui ne convient pas : la crise financière. Dès le départ, l'enseignante émet pourtant des réserves : « Pour être franche, comme ça, sans connaître les documents dont vous parlez et l'aspect culturel que vous y voyez, j'ai eu une réaction de crainte : la majorité des étudiants sont asiatiques et ils sont beaucoup plus attirés par des sujets dits de "société" ». Malgré cet avertissement, les étudiants maintiennent leur idée et les craintes de l'enseignante se vérifient. C'est ainsi qu'elle est amenée à modifier profondément la phase finale du scénario :

[...] j'ai fini par négocier avec les 6 étudiantes présentes (plusieurs disparitions à mettre au compteur, je vous expliquais pourquoi, à mon avis, mais là, je n'ai plus le temps) qu'elles rédigent leur paragraphe argumenté en respectant le plan de la première colonne sur la fiche « scribplus » sur le thème de leur choix parmi ceux des exposés qui ont été faits (elles n'ont pas voulu le faire sur le thème Belem-Davos : elles n'ont « aucune opinion sur la question et ne sont pas du tout intéressées par l'économie », je cite (Ens6).

Raccrocher la tâche à une pratique sociale avérée, ici la rédaction d'un article de presse, et l'inscrire dans l'actualité, n'est manifestement pas suffisant. Encore faut-il que ces mesures rencontrent l'intérêt des apprenants. La question de la motivation n'est certes pas nouvelle, mais elle se pose presque de manière plus aiguë dans le cas de la tâche. On peut en effet se demander si, dans la mesure où elle vise à responsabiliser davantage l'apprenant dans la conduite de l'action et à dissimuler autant que possible les « ficelles didactiques » (Mangenot et Penilla, p. 2009), elle n'amènerait pas l'apprenant, par contrecoup, à devenir plus exigeant en matière de scénarisation.

### La question du genre

La première remarque que l'on peut faire est que tous les groupes ont opté pour des genres extrascolaires, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où il était expressément indiqué dans la consigne de travail que le résultat de la tâche devait relever d'un genre social avéré. Il est à noter toutefois que certains de ces genres sont apparus relativement récemment sur Internet, comme le diaporama audio, la vidéo d'engagement ou le guide de visites. D'ailleurs, les scénarios comportent parfois des informations, voire des activités spécifiques portant sur le contexte socio-historique précis dans lequel s'inscrit le travail demandé. Trois types de médias sont représentés : l'écrit (Sc1, 3, 4, 6, 9), l'audio (Sc2, 5) et la vidéo (Sc7, 8).

Des négociations sur le choix du genre ont eu lieu seulement à propos du scénario 3. Au début des échanges, lors de la phase de *brainstorming*, il est question d'un article de presse. Puis, à la suite de l'intervention de l'enseignant qui rappelle quelques-uns des objectifs de son cours, à savoir amener progressivement les apprenants « à la reformulation et à l'utilisation de procédés liés au discours rapporté (discours direct, discours indirect, résumé avec citation, introducteurs d'opinion, utilisation des pronoms, connecteurs logiques et chronologiques) » (Ens3), la tâche s'oriente vers l'élaboration d'une revue de presse sur le thème : « l'Union européenne face à la question de l'environnement ». Plus tard, l'enseignant revient sur le terme « revue de presse », trop dépendant selon lui de l'actualité, et suggère celui de « dossier thématique » qui, du coup, ramène l'écrit dans le genre scolaire. Dans l'échange qui suit, on sent le tiraillement entre, d'une part, la volonté des étudiants de raccrocher la production à un genre social et, d'autre part, celle de l'enseignant de coller au plus près des objectifs qui sont les siens.

Les étudiants :

Concernant le dossier thématique, **ce genre n'existant pas vraiment**, il est préférable que l'on reste sur le genre « revue de presse » écrite (Et3-coll).

L'enseignant :

On peut garder revue de presse si vous y tenez mais j'avais aussi une autre suggestion : **que pensez-vous de synthèse de documents?** Revue de presse est plus accrocheur mais synthèse de docs, plus rébarbatif, se rapproche plus de ce que nous allons faire et moins dépendant de l'actualité, plus souple d'utilisation? (Ens3).

Au bout du compte, les étudiants parviendront à trouver un compromis en proposant un écrit intermédiaire entre la revue de presse et le dossier thématique, la « revue de presse, écrite, thématique », genre bien réel dont ils trouveront des

exemples sur le site d'Agrobiosciences (<http://www.agrobiosciences.org/sommaire.php3>).

### Les supports de publication

D'une manière générale, les étudiants ont fait le choix, soit de ne pas proposer de supports de publication (Sc4 et 8), soit de se décider en faveur de solutions de mise en ligne dédiées. Il faut cependant considérer comme une catégorie à part les supports en adéquation avec le genre de production demandé : un blogue comme support pour compléter les rubriques d'un guide de sorties à la manière de Cityvox<sup>6</sup> (Sc1) et un webzine pour publier des textes de type article de presse (Sc6).

Cela s'explique en partie du fait que les étudiants ont cherché en priorité à répondre aux objectifs pédagogiques des enseignants, tels qu'ils étaient exposés dans les « fiches-contexte », et à se mettre d'accord sur un support dans un deuxième temps, comme on peut le lire dans une des synthèses réflexives :

Le genre de l'interview que nous avons abordé dans notre scénario nous a permis de respecter les attentes du professeur avec qui nous avons travaillé. En effet, il s'agissait de privilégier l'oral et notamment la production [...]. Un blogue nous a permis de publier leurs productions (Et5-ind).

S'ils ont eu à cœur d'ancrer leur scénario dans la perspective actionnelle, comme en attestent les tâches proposées, ils n'ont pas cherché en revanche à l'insérer dans un cadre communicatif réel. Un seul groupe s'est décidé en faveur d'un site existant, bien qu'au bout du compte les vidéos n'aient pas été mises en ligne comme prévu :

6 Cityvox est un guide de sorties en ligne : [http://www.fra.cityvox.fr/bienvenue\\_france/Accueil](http://www.fra.cityvox.fr/bienvenue_france/Accueil)



Finalement, [...] nous nous sommes arrêtés sur l'idée de les faire participer au défi lancé par Nicolas Hulot en leur faisant poster une petite vidéo sur le blogue suivant : [http://www.defipourlaterre.org/defi\\_tv/](http://www.defipourlaterre.org/defi_tv/), en guise de tâche finale. Ce blogue est accessible via le site de TV5, avec lequel vos élèves sont déjà familiarisés, et offre de nombreuses possibilités d'exploitation pour des micro-tâches (Et7-ind).

Il faut dire que dans le cadre d'un scénario ne devant pas dépasser plus de deux séances de cours, la participation à des échanges réels ou à un projet de co-élaboration de contenus en ligne peu paraître bien ambitieuse. Cela vaut aussi bien pour les enseignants, peu familiarisés avec ce genre de démarche, que pour les étudiants qui, comme en témoigne l'exemple suivant (Sc4), sont parfois loin d'en maîtriser les tenants et les aboutissants (publier pour qui? dans quel but? où exactement?) :

Les étudiants :

Nous aimerions travailler sur le thème du tourisme : les apprenants auront pour tâche de faire découvrir leur pays. Nous souhaiterions qu'ils réalisent une petite publicité (une image, ou une photo accompagnée d'un petit slogan ou topos qui donnerait envie à des francophones de venir en Afrique du Sud). [...] Sinon nous avons pensé réaliser à peu près la même tâche, mais là **les apprenants pourraient présenter leur pays sur un site de partage ou forum...** et interagir avec les internautes qui seraient sur le même espace. [...] On attend votre avis... (Et4-coll).

L'enseignant :

Je pense préférer l'idée d'une brochure – même assez élaborée, plutôt que quelque chose du genre blogue et interaction avec des internautes. **Trop ambitieux, selon moi, pour un premier regard.**

Il est à noter enfin que la publication des productions sur Internet peut entrer en conflit avec la culture d'enseignement/apprentissage. Dans le scénario 2 par exemple, alors que les étudiants invitaient les apprenants à poster leur production sur YouTube, l'enseignante a demandé expressément qu'il leur soit donné la possibilité de mettre en ligne leur travail sur Segue, nom de la plateforme d'apprentissage en ligne déployée dans l'établissement où elle travaille, de manière à ôter tout caractère obligatoire à la tâche. Dans le forum attaché à la phase d'expérimentation, les arguments avancés par les étudiants (l'aspect motivant que peut représenter la publication d'une production sur Internet) ne changeront rien à la position de l'enseignante. On sent bien dans sa réponse le poids du système éducatif (« l'enseignant est évalué »). Dans un tel contexte, la tâche représente un danger. En rompant avec les pratiques habituelles, elle menace l'équilibre de la relation pédagogique (le « contrat ») et risque de porter atteinte à la face et au territoire des apprenants.

Les étudiants :

Pour ce qui est de mettre le diaporama en ligne sur la plateforme Segue plutôt que sur YouTube, nous préférons garder notre solution. En effet, le but d'une tâche pédagogique est d'avoir une utilité réelle, c'est-à-dire que de vrais utilisateurs auront accès à leurs diaporamas sur Beyrouth. Si les élèves le postent sur Segue, leur diaporama ne sera visible que par toi et peut-être par les autres groupes de la classe, ce qui dénature le concept de tâche réelle. Le fait que leur travail soit consultable par l'ensemble des internautes donne de l'ampleur et de l'importance à leurs diaporamas, ils les feront avec plus de rigueur et s'appliqueront dans leur prononciation (Et2-coll).

L'enseignant :

[...] il faudrait bien comprendre que je suis dans un système tout à fait différent de ce que vous connaissez, je travaille avec des élites anglophones où **l'étudiant est**

**roi.** C'est trop loin du système français où non seulement **l'enseignant est évalué** à la fin du parcours (chose qui n'existe pas en France) mais également son enseignement et le contenu de son cours. C'est un **contrat** de concertation entre eux et moi et **je ne puis rien imposer** [...] Pour ce qui est de mettre le diaporama en ligne sur la plateforme Segue plutôt que sur YouTube, Merci d'ajouter Segue ou/et YouTube (encore une fois **liberté de choix de l'étudiant**) (Ens2, je souligne).

Au bout du compte, pour autant que l'intention de faire participer coûte que coûte les apprenants à une communication authentique paraisse légitime, elle n'en demeure pas moins vaine. S'il est important d'ancrer la tâche dans un « faire semblant accepté volontairement » (CE, 2001, p. 121), de la rendre vraisemblable, crédible (on pourrait parler à ce titre de pacte d'apprentissage comme on parle en littérature de pacte de lecture), il n'est peut-être pas nécessaire qu'elle soit réelle.

### Consignes et documents-supports

Traditionnellement, les documents authentiques, définis comme des documents qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques, sont exploités pour eux-mêmes, selon l'intérêt qu'ils représentent pour les différentes étapes que comporte une unité didactique. Valérie Lemeunier, chargée de programme au Pôle langue française du CIEP, distingue ainsi, dans une sorte de syncrétisme méthodologique<sup>7</sup>, quatre phases : la phase d'exposition, qui comprend la sensibilisation « à l'objectif global de l'unité di-

7 Elle précise dans une note de bas de page que son modèle s'inspire des courants suivants : « Méthode audio-orale, méthode audiovisuelle, approche communicative et perspective actionnelle, voir aussi les travaux de Janine Courty notamment, *Élaborer un cours de FLE*, 2002, de Del Hymes, de Krashen, de Geneviève Dominique de Salins et de Sophie Moirand » (<http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm>).

dactique » et la compréhension (écrite ou orale), la phase de traitement, qui consiste en une analyse linguistique de type notionnel-fonctionnel, la phase de fixation-appropriation et la phase de production.

La perspective actionnelle permet d'envisager différemment l'utilisation des documents authentiques. Dès lors en effet que l'unité minimale de conception n'est plus l'acte de parole mais la tâche (Soubrié, 2008), les documents authentiques perdent leur position centrale et retrouvent du même coup leur fonction première : transmettre de l'information. Ils passent ainsi du statut de faire-valoir à celui d'outil.

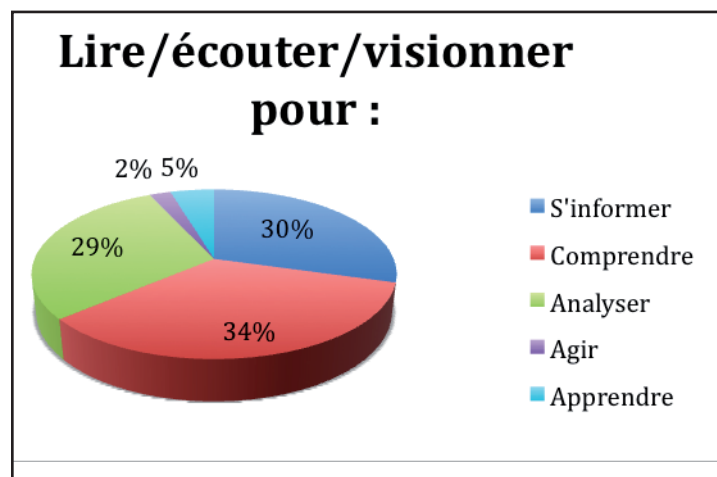
Dans le cadre de cet article, il s'agit donc de savoir quelle utilisation est faite des ressources dans les scénarios pédagogiques. À cette fin, il est utile de faire la distinction entre quatre façons possibles de lire/écouter/visionner un document en classe de langue :

- **S'informer** : c'est une activité que l'on trouve souvent dans la première phase d'une séquence didactique pour introduire un thème, ou bien dans le prolongement d'une activité, « pour information ». Cette catégorie correspond à celle que l'on retrouve dans le CECR sous la dénomination « lire pour s'informer et discuter ».
- **Comprendre** : cela renvoie à toutes les activités classiques de compréhension. Dans une orientation plus actionnelle, ce qui est visé, c'est la mise en lumière des éléments qui présentent un intérêt particulier dans la perspective de la réalisation de la tâche (aide méthodologique).
- **Analyser** : on se situe ici dans la « phase de traitement ». Bien souvent, les activités d'analyse sont orientées vers un micro-système grammatical en particulier, mais il n'est pas exclu qu'elles portent sur la dimension discursive dans son ensemble, y compris sur les aspects matériels du document : disposition d'une image dans un texte, rôle des différentes voix dans un document sonore, complémentarité de l'image et du son dans une vidéo, etc.

- Agir/faire : les documents-soutiens sont utilisés dans le cadre d'une tâche, à des fins de réalisation précises. Ce type d'activité entre dans la catégorie « Lire pour s'orienter » du CECR (CE, 2001, p. 58).

Sur l'ensemble des neuf scénarios, on dénombre 85 documents-soutiens, ce qui correspond à une moyenne d'à peu près 9,5 documents par scénario. Si l'on met de côté le scénario n° 9 qui comprend à lui seul 30 documents, on tombe à une moyenne inférieure à 7. Ce nombre reste relativement important compte tenu du peu de temps mis à la disposition des apprenants pour effectuer le travail qui leur est demandé (deux séances). Sur ce chiffre, deux seulement ne sont pas des ressources authentiques. On compte par ailleurs 10 documents qui ont été extraits de leur contexte et mis en ligne directement sur le site créé par les étudiants, 9 documents réalisés par les étudiants eux-mêmes mais très proches dans leur forme et leur contenu de documents authentiques (interviews, vidéos du type « Défi pour la terre »<sup>8</sup>) et 1 document non tiré d'Internet (dépliant touristique).

Si l'on répartit les ressources selon l'utilisation qui en est proposée à travers les consignes (on compte 35 consignes en tout pour les 9 scénarios), on obtient le résultat suivant :



**Figure 1.** Répartition des différents types d'activités dans les scénarios

Les trois grands types d'activités qui ressortent (lire/écrire/visionner pour s'informer, comprendre, analyser) permettent de dégager trois temps principaux dans les scénarios, assez proches en fin de compte du modèle présenté par Valérie Lemeunier. Les activités qui ont pour seul but d'informer, sans que soit imposée une forme de traitement particulière, se situent en ouverture du scénario. Il s'agit de présenter le contexte sociohistorique de la tâche, de sensibiliser les apprenants à une atmosphère ou à une tendance.

Afin de parfaire vos connaissances de la parodie, nous vous proposons d'aller faire un tour sur le site Internet de Mozinor [...]. À vous de découvrir son univers et de vous en inspirer pour votre propre parodie! (Sc8).

Viennent ensuite les activités de compréhension, souvent sous la forme d'exercices autocorrectifs comme des puzzles ou des quiz : « Vous avez tout compris? Alors, répondez au quiz » (Sc7). Ces exercices sont d'une manière générale plutôt conçus comme des tests (« nous allons tester ta compréhension orale » (Sc5) ou des moyens de vérifier la compréhension globale des documents, que comme de véritables aides en vue de la tâche à effectuer. Il y a toutefois une exception notable, Sc3, dans lequel les exercices ont tous pour objectif de faire ressortir les éléments discursifs auxquels il faut être attentif dans l'optique de la rédaction d'une revue de presse : distribution des voix et des arguments, orientation argumentative, opinion de l'auteur à travers l'analyse des marques de la subjectivité.

Le troisième temps est constitué par les activités d'analyse. Elles portent sur les caractéristiques génériques des documents-soutiens mais en restent bien souvent au plan structurel. Il s'agit tantôt d'activités d'observation, tantôt d'analyses plus ciblées à partir de questions fermées ou ouvertes.

8 cf. [http://www.defipourlaterre.org/defi\\_tv/](http://www.defipourlaterre.org/defi_tv/)

[...] nos vidéos sont toutes construites sur la même structure. Voici, dans le désordre, les différentes étapes qui structurent nos messages : bilan, identification d'un problème, présentation, mon geste pour la planète. Essayez de les identifier dans les différents textes, en faisant les exercices (Sc7).

Sur l'ensemble des consignes, une seule entre dans la catégorie lire/écouter/visionner pour agir : « Ci-dessous, vous trouverez la liste d'une quinzaine d'artistes [...] Écoutez brièvement chacun d'entre eux [...]. Maintenant, avec votre camarade de groupe, mettez-vous d'accord sur deux artistes que vous aimez et que vous voudriez sélectionner » (Sc9). Les ressources, des clips vidéo en l'occurrence, ne sont pas exploitées pour elles-mêmes, mais bien dans un but précis.

Il est à noter enfin que deux des activités proposées sortent du cadre de la typologie exposée ci-dessus puisqu'elles visent, à partir de la lecture de documents authentiques, l'acquisition de notions (« situation de communication » et « revue de presse ») et non le développement de la compétence à communiquer.

Cette sous-représentation du lire/écouter/visionner pour agir ainsi que le peu d'exercices de compréhension de type méthodologique m'amènent à nuancer une déclaration faite dans un précédent article. Si l'approche par les tâches se présente comme « un garde-fou efficace contre une tendance [...] qui consiste à faire des documents-supports un simple prétexte à l'enseignement/apprentissage de micro-systèmes grammaticaux » (Soubrié, 2010), elle n'amène pas pour autant à considérer les documents comme des ressources dans le sens que prend ce terme en information et communication, c'est-à-dire comme un moyen de répondre à une question que l'on se pose.

Par ailleurs, si la conception de tâches utilisant les TICE conduit à utiliser massivement des documents authentiques, récents pour la plupart, voire, le cas échéant, à inscrire les activités dans le cadre d'une pratique sociale bien établie, l'impact sur la démarche pédagogique ne va pas de

soi. Comme on peut le voir à travers cette analyse, les scénarios s'organisent à peu de choses près autour des mêmes phases que dans la méthodologie en vigueur dans l'approche communicative.

## Conclusion

Internet offre à n'en pas douter un terrain propice au renouvellement des pratiques et de la relation pédagogique. L'approche par les tâches, de son côté, semble particulièrement bien outillée pour tirer profit des potentialités d'Internet. Reste que rendre l'ensemble opérationnel est loin d'aller de soi. Si le modèle de la tâche a fait l'objet de nombreux développements, qu'il existe désormais des guides méthodologiques et que certains manuels de FLE commencent à l'intégrer timidement, la connaissance du réseau, des outils et des usages sur le Web, du fait de leur perpétuelle évolution, est plus difficile à appréhender, ce qui rend leur transposition didactique délicate.

La méthodologie reste par ailleurs encore trop attachée à des schémas qui se révèlent inappropriés dans le cas précis de l'approche par les tâches. On se situe sans conteste à une période charnière où l'on tente en vain d'innover sans parvenir à se détacher complètement d'anciennes habitudes.

Si bien que, comme en témoigne l'extrait suivant tiré d'une synthèse réflexive, il n'est pas toujours facile d'aller dans le sens de l'innovation :

Une autre difficulté a été la délimitation de la tâche finale et des sous-tâches. Nous finissons sans cesse par imaginer des tâches linguistiques, éloignées des actions réalisées par les locuteurs dans leur contexte social. Le scénario pédagogique devenait de ce fait un simple moyen de rendre attractives des méthodes d'enseignement / apprentissage classiques [...]. Nous avons préféré faire usage de vidéos enregistrées par nos soins, vidéos qui offraient l'avantage de contenir toutes les informations qui nous semblaient intéressantes sans nécessiter de recherche et de navigation sur les sites de la part des apprenants. Moi qui prônais l'utilisation de documents authentiques en classe de FLE, j'ai été la première à vouloir éviter leur utilisation car j'avais peur que

les apprenants se dispersent, ne trouvent pas les informations recherchées [...]. Je pense donc avoir cherché les moyens de déguiser une activité de type linguistique sous l'aspect d'une tâche (Et9-ind).

On s'en rend compte à travers cette citation, un des grands enjeux de l'approche par les tâches consiste à se défaire d'une conception très solidement ancrée concernant la manière d'utiliser les documents authentiques. S'ils gardent toute leur importance, c'est moins pour leurs caractéristiques sur le plan linguistique que pour l'intérêt qu'ils représentent dans la perspective d'accomplir une tâche.

## Références

- Branca-Rosoff, S. (2007). Normes et genres de discours. Le cas des émissions de libre antenne sur les radios jeunes. *Langage et société*, 119, 111-128. Récupéré du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-1-page-111.htm>
- Conseil de l'Europe [CE]. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Didier.
- Conseil de l'Europe [CE]. (2002). *Cadre de référence commun de référence pour les langues. Guide pour les utilisateurs*. Paris, France : Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 15-24.
- Di Giura, M. et Beacco, J.-C. (2008). *Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris, France : Didier.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC*, 1, 133-146. Récupéré le 5 avril 2010 de l'ancien site de la revue : [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num2/mangenot/alsic\\_n02-pra1.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.pdf)
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 82-90.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Puren, C. (2009). Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 154-167.
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Synergies Chine*, 1, 63-71.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 6-14.
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Dans R. Bizarro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas?* (p. 68-81). Porto, Portugal : Areal Editores.
- Soubrié, T. (2010). Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal? Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Actes du colloque Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris, France : Les Éditions de l'École Polytechnique. Récupéré le 5 avril 2010 du site Franc-Parler de l'Organisation internationale de la francophonie : <http://www.franparler.org/dossiers/pj/soubrie2009.pdf>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, R.-U. : Longman.