

Internet, tâches et vie réelle

A citer comme Mangenot, F. & Penilla, F. (2009) Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, p. 82-90. Paris, CLE International.

Les bénéfices d'une approche pilotée par les tâches afin de tirer le meilleur parti des potentialités offertes par Internet font aujourd'hui consensus parmi les didacticiens des langues étrangères (Mangenot, 1998). Mais une question demeure entière : l'utilisation du réseau rapproche-t-elle ou au contraire éloigne-t-elle de la vie réelle ?

Examinant la combinaison ressources / processus / résultat qui nous semble propre à chaque tâche (voir plus loin), nous voudrions nous interroger sur le rapport à la vie réelle de chacun de ces paramètres, comme sur la cohérence de leur ensemble, sachant que ce rapport dépend nécessairement du type d'apprenant qui réalise la tâche. Concernant les actions entreprises par le biais d'Internet, nous considérerons qu'elles ne sont pas moins réelles que les actions dans le monde physique : nous préférons alors parler de *cyberréalité* plutôt que de *monde virtuel*¹. Notre étude s'attachera donc à analyser, selon cet angle d'attaque, des tâches médiatisées par Internet élaborées par de futurs enseignants de FLE pour des apprenants distants. Après un survol théorique de l'approche pilotée par la tâche prônée par les didacticiens anglo-saxons et une interrogation sur les effets d'Internet quant à cette approche, cet article analysera plusieurs tâches - et leur réalisation - pour tenter d'en examiner les intersections avec la vie réelle.

L'approche pilotée par la tâche et Internet

Nul ne saurait nier aujourd'hui l'impact considérable qu'a eu l'approche communicative sur l'enseignement des langues étrangères. En France, cependant, elle a longtemps continué, avant l'introduction du CECR et en dehors de certaines approches FLE comme la simulation globale, de s'accommoder d'un enseignement des langues aux ambitions essentiellement académiques.

L'héritage de l'approche communicative

L'approche communicative a provoqué en revanche dans les pays anglo-saxons, où l'enseignement est naturellement moins livresque qu'en France, des développements audacieux dès le début des années 1980. De ce dynamisme intellectuel et des innovations pédagogiques qui l'accompagnèrent sont nés les principes de ce qu'il est convenu de nommer l'approche par les processus (*process-oriented*) par contraste avec les résultats (*product-oriented*). Une des émanations les plus significatives de cette *process approach* est l'enseignement des langues piloté par les tâches (*Task-Based Language Learning and Teaching*²) où, comme dans la vie, la réalisation de la tâche et l'atteinte du résultat sont primordiales et le sens premier.

Ces différentes innovations et expérimentations, auxquelles le CECR fait aujourd'hui écho, partagent une vision pragmatique (« actionnelle ») de la langue et de son apprentissage, qui s'intéresse à ce que l'apprenant fait et surtout au résultat qu'il atteint en faisant. Les tâches requièrent en effet des participants d'agir principalement en tant qu'utilisateurs de la langue et ainsi d'employer les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel ; Ellis (2003) distingue cette authenticité interactionnelle de l'authenticité situationnelle (tâches correspondant à une

¹ L'adjectif « *virtuel* » présente l'inconvénient d'être ambigu : il s'oppose en effet d'une part à « réel », d'autre part à « local » ou « physique » (au sens de présence physique). « *Cyberréalité* », à l'inverse, lève cette ambiguïté, ne renvoyant qu'au mode de communication.

² Ellis (2003), dans un ouvrage portant ce titre, propose une synthèse de tous ces courants.

activité du monde réel), jugeant les deux souhaitables. Une des principales questions qui se posent alors est celle de la *plausibilité* des tâches, celle-ci étant entendue comme la perception qu'ont les apprenants de la proximité des fins et des moyens avec la réalité (ou avec une fiction permettant l'identification). Cette plausibilité dépend, selon nous, de plusieurs facteurs : tout d'abord, bien sûr, de la pertinence et la vraisemblance de la **mise en situation** (ou du jeu de rôle dans le cas de la fiction) proposée ; mais ensuite également du lien entretenu par les **ressources utilisées**, le **but de la tâche** et les **processus communicatifs** avec la vie réelle des apprenants.

Internet, un monde cyberréel ?

Il nous semble intéressant dès lors d'interroger ce rapport au réel des tâches lorsque celles-ci ont recours à Internet, à l'instar d'un monde envahi par la technologie et de rapports sociaux transformés par son utilisation. La dichotomie entre la classe et le dehors semble à ce titre avoir largement perdu de sa pertinence depuis qu'Internet a modifié les notions d'espace et de temps qui contribuaient à définir l'existence de l'institution éducative. Les apprenants eux aussi ont changé. Ils sont plus que jamais des êtres sociaux qui évoluent dans un univers de plus en plus dématérialisé, dans la sphère privée comme dans le monde du travail, aux potentialités d'échange sans cesse démultipliées (mail, chat, sms, jeux en réseau, peer to peer, etc.).

L'émergence de la notion de scénario sur Internet³ semble relever de cette omniprésence du virtuel, non seulement spatial et temporel mais aussi situationnel. Là où hier nous cherchions, parfois laborieusement, à simuler la vraie vie dans nos classes, nous sommes aujourd'hui constamment en contact direct avec ce monde du dehors de l'instruction. Dans ce monde désormais sans frontières, l'individu peut être à la fois un pseudo sur un forum, l'auteur identifié d'un blog, un personnage de jeu en réseau ou le client d'une plate-forme commerciale. Chacun d'entre nous est donc naturellement amené à épouser plusieurs rôles, à évoluer dans et selon la diversité des situations qu'il rencontre.

Cette donne modifie sensiblement la notion de plausibilité d'une tâche par rapport à celle qui, conservant son unité de lieu, de temps et de situation, n'a pas recours à la technologie. Au regard des pratiques sociales en vigueur sur la Toile, une tâche en ligne ne peut se contenter, au risque d'apparaître socialement incongrue, d'être uniquement « didactique ». Une entrée sur Facebook⁴, par exemple, peut être un acte social plausible en même temps qu'une tâche langagière stimulante. Les cyber-enquêtes, dont les ressorts sont parfois très éloignés de la réalité, restent malgré tout des projets plausibles dans la cyberréalité, voire une perspective motivante sur un espace qui tend de plus en plus à investir le monde fantastique et le domaine de l'imaginaire. De même, le rôle dévolu aux acteurs de ces scénarios (les apprenants) leur donne la possibilité d'être également des auteurs, à l'image des phénomènes observés sur Internet.

Acteurs de genres nouveaux, les jeunes apprenants sont davantage aujourd'hui des opérateurs multi-tâches qui ont grandi avec Internet dans un monde en partie virtuel et en ont appris les codes et les processus comme une « langue maternelle » (on parle de *digital natives*). Ces différentes évolutions se reflètent-elles dans la conception des tâches langagières qui leur sont proposées ? Le recours aux technologies ne conduit-il pas trop souvent à faire du vieux avec du neuf, et au bout du compte à habiller nos vieilles méthodes des atours de la technologie ?

³ Pour Louveau & Mangenot (2006, p. 42-43), le terme « scénario » désigne une tâche ou un ensemble de tâches comprenant une dimension de jeu de rôle ou de simulation.

⁴ Site Internet de réseau social <http://www.facebook.com>

Analyse de quelques tâches langagières

Dans cette partie, nous nous attacherons à analyser quelques tâches proposées à distance par des étudiants en master 2 de FLE à des apprenants étrangers⁵. Cette analyse critériée a pour but de faire ressortir le rapport avec la vie réelle (y compris la cyberréalité précédemment définie) des trois éléments centraux qui composent une tâche et de leur interrelation : les ressources, le processus de réalisation, le résultat. Les tâches et les réalisations auxquelles elles ont donné lieu étant consultables sur Internet, la description que nous en ferons sera très brève ; nous nous attarderons par contre sur la manière dont les tâches ont été réalisées par les apprenants, en nous appuyant sur les interactions verbales en ligne dont nous disposons dans leur intégralité. Il sera ainsi possible de distinguer les tâches proposées de l'appropriation qu'en ont faite les apprenants et de l'action possible du monde réel sur les décalages observés.

Le scénario « La fête de Sophie »

Le scénario comporte une mise en situation fondée sur un personnage fictif, Sophie Dupont, métisse d'origine polynésienne vivant en France et ne connaissant pas l'endroit où elle est née. Dès lors, les étudiants (australien) doivent communiquer avec ce personnage, dans le but de lui faire connaître la Polynésie et de lui préparer une fête d'anniversaire polynésienne. Ce scénario, aux marges de la réalité et de la fiction, avec d'un côté son contenu culturel lié à la Polynésie française et de l'autre le jeu de rôle sur lequel il se fonde, a recours à une variété d'outils de communication et de ressources. Il a connu un réel succès de participation (148 messages échangés par huit étudiants et une tutrice) bien que celle-ci n'ait pas été vraiment conforme, comme nous le verrons plus loin, à ce qu'en attendaient les conceptrices en termes qualitatifs : ce décalage révèle ainsi un détournement qu'il pourra être intéressant d'étudier.

Le scénario est divisé en trois tâches principales, qui comportent des sous-tâches et des documents supports divers. **La première tâche** consiste, pour les Australiens, à se présenter, sous l'angle d'une part de leurs origines (sous-tâche 1), d'autre part sous l'angle plus subjectif de leur vie réelle et rêvée (sous-tâche 2). **La seconde tâche** a pour objectif de récupérer, puis de synthétiser, un certain nombre d'informations sur la Polynésie. **La troisième tâche** consiste à préparer, par groupes de quatre, la fête de Sophie ; les sous-tâches correspondent d'une part aux divers préparatifs, sous la forme d'une discussion des idées de chacun et d'une prise de décision collective, d'autre part à la rédaction d'une carte d'invitation.

Ressources

Les ressources fournies proviennent pour la plupart d'Internet : vidéo de promotion de la Polynésie, cartes géographiques, recettes de cocktails, sites présentant divers aspects, surtout culturels, de la Polynésie. Une ressource fabriquée consiste en deux documents sonores de 2 et 3 minutes, interviews de deux personnes sur leur connaissance de la Polynésie auxquelles l'interviewer (une des deux conceptrices) finit par donner de nombreux renseignements géographiques, culturels et historiques sur ce territoire. On constate que cet assez riche ensemble multimédia évite la plupart des clichés paradisiaques que peut susciter cet archipel lointain et fournit une documentation suffisante pour qui ne connaîtrait pas la Polynésie. Le jeu de rôle est ainsi situé dans un cadre réaliste.

Processus, outils

Une plateforme de formation en ligne, *Dokeos*, avait été mise à la disposition de la tutrice et des apprenants ; celle-ci a également fait appel à trois autres outils de communication : le courriel, qui

⁵ Ces tâches sont tirées du projet "Le français en (première) ligne" : voir <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>. Les tâches analysées dans cet article (avec leurs consignes complètes), ainsi que des extraits d'interactions suscitées par les tâches, figurent sur le site à la rubrique « Tâches et interactions » (2004-2005 pour « La fête de Sophie » et 2006-2007 pour les tâches proposées aux Japonais).

lui a permis d'annoncer le début des tâches et de relancer les apprenants, le blog et le wiki⁶. Les échanges se sont étalés sur une dizaine de semaines et n'ont jamais été synchrones, essentiellement à cause du décalage horaire.

Le blog a été utilisé pour les présentations personnelles des étudiants au début du scénario. Le wiki était pour sa part destiné à rédiger de manière collective (par équipes de quatre) une synthèse sur la Polynésie ; il s'agissait de la tâche la plus scolaire, mais on notera qu'une certaine homothétie existait entre ce à quoi l'outil sert dans la vie réelle (on pense à l'encyclopédie collective *Wikipedia*) et ce qui était demandé, qui pouvait s'apparenter à un article enrichi collectivement. Enfin, tout le reste de la communication (la plus grande partie) s'est déroulée dans un forum structuré par la tutrice : les fils de discussion correspondaient aux sous-tâches, par exemple le choix des boissons de la fête, chacune des équipes travaillant dans un fil différent.

Résultats

La tâche 1 a globalement abouti à des auto-présentations plus originales et plus fournies qu'il n'est habituel dans ce genre de situation. La tâche 2 n'a été réalisée que par la moitié des étudiants, qui, à une exception près, ont davantage fait des résumés des interviews qu'une réelle synthèse de l'ensemble des ressources fournies : on a donc un peu l'impression d'une tâche réalisée à l'économie. La tâche 3 devait aboutir à deux types de résultats : d'une part, la production d'une carte d'invitation, d'autre part un certain nombre de prises de décision quant aux ingrédients de la fête (musique, déguisements, décoration, nourriture, boissons). Dans le second cas, les apprenants se sont contentés de juxtaposer leurs idées, sans jamais vraiment négocier quand celles-ci étaient en contradiction, par exemple en ce qui concerne l'offre de boissons alcoolisées. Par ailleurs, les fêtes auxquelles les deux groupes aboutissent n'ont pas grand-chose de polynésien. Au final, on observe donc comme un hybride de réalité et de fiction, de jeu de rôle et d'expression personnelle, de travail collectif et de somme de petites productions individuelles.

Analyse

Les tâches prescrites tentaient bien de reproduire des processus qui ont cours dans la vie réelle : synthèse d'information, négociation et prise de décision. A notre sens elle n'y est vraiment parvenue qu'en ce qui concerne la tâche 1 où le blog, utilisé à des fins de présentation et de mise en réseau social, remplit son rôle à la fois à l'intérieur de la tâche mais aussi à l'extérieur. Autrement dit, quand la visée n'est autre que de faire réaliser une tâche prescrite (comme c'est le cas des tâches 2 et 3), sans que celle-ci corresponde à un besoin ou à une perspective de réalisation (les apprenants ne vont jamais déguster les mets dont il est question, ni n'enverront les cartes d'invitation), la tâche est sans doute perçue comme vaine, d'où des résultats peu convaincants. Notons que l'authenticité de certaines des ressources proposées ne suffit pas à crédibiliser la tâche, pas plus que le recours à l'Internet ne rend la tâche plus proche de la vie réelle (qui passerait par un blog, un wiki et un forum pour organiser une fête d'anniversaire ?). Le scénario donne finalement l'impression d'une instrumentalisation du réel pour faire réaliser un exercice d'ordre scolaire (tâche 2) et un jeu de rôle qui ne se donne pas les moyens d'en être vraiment un (tâche 3).

Les apprenants ont donc détourné le sens de la tâche 3, marquant ainsi son manque de plausibilité, et l'ont transformée en une tâche socialement pertinente pour eux, divertissante voire motivante (rappelons que la tâche s'adressait à des étudiants adultes qui ont l'occasion d'organiser des fêtes dans leur vie de tous les jours). Ce n'est apparemment pas le réel de la civilisation polynésienne qui a motivé les Australiens, mais bien plutôt le « réel virtuel » permis par une sorte de jeu de rôle en ligne. Néanmoins, la tâche détournée ne remplit pas les objectifs culturels ni ne met en jeu les cognitions qui lui avaient été initialement assignés. L'absence de négociation et de prise de décision, qui débouche sur un jeu de rôle tronqué, a probablement deux causes : d'une part, l'inadéquation de l'outil forum, de par son caractère asynchrone et probablement peu familier (mais

⁶ Voir la définition de ce terme dans l'encyclopédie Wikipedia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/wiki/>

les étudiants auraient pu, s'ils s'étaient vraiment pris au jeu, recourir à une messagerie synchrone), d'autre part l'absence d'enjeu réel (que gagne celui qui convainc les autres de préparer un Daiquiri plutôt qu'une Pina Colada ?).

La tâche « Le pays du soleil levant et moi »

Les deux tâches présentées dans la suite de cet article ont été proposées, dans le cadre du même projet, par des étudiants français de master à des apprenants japonais de niveau intermédiaire (A2/B1). Dans ce contexte, deux tutrices françaises ont eu l'idée de demander à quatre de leurs proches, d'âges différents (de 10 à 45 ans), d'exprimer ce que le Japon représentait pour eux (« J'aimerais savoir à quoi te fait penser le Japon. »). Après une activité – assez sommaire – de compréhension des monologues, aidée par la définition de quelques mots, les Japonais étaient invités à répondre, par le biais d'enregistrements sonores réalisés individuellement, à au moins trois des Français interviewés.

Ressources

Les témoignages enregistrés se présentent comme des micro-trottoirs de 1 à 2 minutes, comme on en entend souvent à la radio et à la télévision. Bien qu'on puisse les considérer comme plus ou moins authentiques, ils réussissent à présenter un panorama contrasté des idées reçues sur le Japon en France. Ils ont aussi l'avantage de mettre en relation les étudiants japonais avec des Français identifiés par une voix et un prénom et dont le sexe et l'âge leur sont révélés.

Processus

Les Japonais s'y sont souvent repris à plusieurs fois pour leurs enregistrements (des fichiers au format mp3). Ceux-ci ont été attachés à des messages écrits postés sur un forum (par exemple, dans un cas minimaliste, « Bonjour X, voilà mon oral, signature »). Ces messages constituent autant de traces de l'activité dans laquelle les apprenants étaient engagés. La teneur des messages témoignait entre autres de la volonté de la tutrice de maintenir un lien avec les apprenants et de les encourager à poursuivre la tâche, comme du souci des étudiants de la tenir informée de son avancement.

Résultats

Les Japonais ont tous envoyé au moins un enregistrement ; dans certains cas, ils se sont adressés successivement à trois ou quatre des Français dans le même fichier son. Ces derniers ont ensuite réagi aux productions des Japonais par de nouveaux enregistrements qui ont été placés sur le forum par les tutrices ; ces enregistrements s'adressaient parfois à un étudiant japonais précis, parfois à l'ensemble du groupe.

Analyse

Une telle tâche aurait pu être réalisée, dans d'autres temps, sans le concours de l'Internet, en présentiel avec enregistrements audio, mais sans qu'il y ait de réels destinataires (la consigne précisait : « Nous leur ferons écouter vos productions », ce qui créait un horizon de réception). Internet permet ici d'abolir les distances et de faire communiquer locuteurs français (situés hors du cadre scolaire) et apprenants japonais, ce qui constitue bien une tentative de s'approcher d'une situation réelle. Entendre des étrangers s'exprimer sur leur vision du Japon a sans doute constitué pour les apprenants une incitation forte à réagir. Néanmoins les artifices qui font passer les échanges par l'entremise systématique de la tutrice concourent à alourdir le processus en même temps qu'ils impriment une marque didactique aux interactions (impression que les messages sont lus, voire récités, double négation trop fréquente, etc.). En revanche les interactions apprenants-tuteurs sont, elles, empruntées d'authenticité. La communication autour de la tâche nous semble s'inscrire dans l'expression de la réalité car elle correspond à un besoin tangible, se déroule dans des conditions « cyberréelles » et poursuit un but pragmatique.

La tâche « Paris ou Grenoble ? »

Sachant que les Japonais travaillaient souvent par groupes de deux ou trois, les Français leur ont demandé à plusieurs reprises de simuler de petites discussions argumentatives. L'une de celles-ci consistait à choisir Grenoble ou Paris pour un séjour avec bourse en France, en justifiant son choix. La consigne conseillait de former des groupes composés d'étudiants ayant une préférence différente. Deux sites Internet authentiques étaient proposés, pour y puiser des arguments en faveur d'une ville ou l'autre : Paris Infos et Grenoble Universités ; dans chaque cas, trois rubriques précises étaient conseillées.

Processus, résultats

La consigne a bien été respectée et les étudiants ont comparé les deux villes d'un point de vue personnel. Leurs premiers enregistrements ont une durée d'1 mn pour deux dyades et de 2 mn pour une triade. Cette dernière a conçu une situation légèrement différente de la tâche prescrite : un étudiant venant d'obtenir une bourse demande à deux autres, qui sont bien sûr d'avis différents, de le conseiller quant au choix de Paris ou Grenoble.

Analyse

On remarque tout d'abord le caractère très ancré dans le réel de cette tâche, dans la mesure où les Japonais auront à effectuer un tel choix entre plusieurs villes, un séjour en France étant prévu dans la suite de leurs études : cela suffit sans doute à assurer la plausibilité de cette tâche, outre l'authenticité des sites Internet. Le fait de s'enregistrer à deux ou trois donne par ailleurs au processus de réalisation de la tâche un caractère moins artificiel que lorsqu'il s'agit de monologues (les échanges oraux asynchrones sont rares sur Internet et n'existent dans la vie réelle que dans le cas des répondeurs). Enfin, la modification de la situation par la triade témoigne d'une bonne appropriation de la tâche.

Discussion

L'analyse nous semble montrer que la prise en compte de la réalité ne va pas de soi dans la conception des tâches. L'on voit bien, au travers de ces exemples, que le concepteur, devant la nécessité de proposer une activité qui s'inscrive dans le « faire faire » plutôt que le « faire apprendre », peut éprouver des difficultés à donner une coloration réaliste à l'articulation des ressources, des processus et des buts, et donc à inscrire son dispositif dans le réel des apprenants.

Ce phénomène nous semble davantage perceptible dans le cas de la cyberréalité. Les processus étudiés, même s'ils encouragent l'interactivité par l'utilisation des moyens de communication d'aujourd'hui, restent en effet assez linéaires, et en ce sens, sont peu représentatifs de l'hypernavigation du réel virtuel. La tâche 2 de l'anniversaire de Sophie, par exemple, s'essayait bien, dans la forme, à ce mode opératoire propre à la navigation en ligne (ressources variées en ordre dispersé). La consigne rappelait cependant, de manière sans doute trop prégnante et sans prise en compte spécifique des besoins des étudiants australiens, l'objectif scolaire qui l'accompagnait. Les étudiants pouvaient avoir l'impression d'une manœuvre didactique superflue. Et puisque le but était d'arriver à planifier une fête, ils y sont parvenus sans passer par les étapes qu'avaient prévues les conceptrices. Les étudiants japonais ont, eux, certainement plus volontiers joué le jeu didactique voulu par les conceptrices parce que l'enjeu interpersonnel avait été mis en évidence dans la consigne (« Nous leur ferons écouter vos productions ») et que celle-ci faisait, comme dans la vie, la part belle à la libre expression.

Ce que nous montre ainsi la réalisation par des apprenants des tâches évoquées plus haut, c'est que lorsque la tâche ne prend pas en charge le réel et ses modalités (inadéquation de la situation, du décor ou des acteurs à l'environnement, notamment social et cybernétique), ce sont les apprenants eux-mêmes qui en impriment la marque, selon leurs besoins. La plausibilité nous paraît donc un

facteur déterminant de l'adhésion à la tâche et à ses buts. Les détournements que nous avons pu observer sont néanmoins riches d'enseignement. Ils pointent les incohérences de genres, d'usage ou d'ergonomie qui sont autant d'écueils auxquels les tâches du monde réel, réactives et pragmatiques par nature, sont moins susceptibles de se heurter.

Conclusion

L'approche actionnelle, qui vise des pratiques pédagogiques en prise avec la réalité, fait de l'enseignant concepteur un illusionniste dont les ficelles (didactiques forcément) doivent se fondre dans le décor, réel ou virtuel, qui lui sert de toile de fond. Elle fait aussi de lui le juge arbitre entre plausibilité et faisabilité : trop d'artifice et la tâche perd pied avec la réalité, trop de réalité et elle met les apprenants en danger. L'immersion réaliste que nous promet Internet est peut-être au prix de ce juste arbitrage et de cette illusion bien gardée.

Bibliographie

ELLIS, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press.

LOUVEAU, E., MANGENOT, F. (2006), *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.

MANGENOT, F. (1998), « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Revue Alsic* vol.1, n°2, p.133-146. <http://alsic.org>