

## CLASSER DES CYBERTÂCHES : QUELS CRITERES ? QUELS OBSTACLES ?

[Référence : Mangenot, F., Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? *Etudes de linguistique appliquée* 160, Numérique et enseignement du français à l'université, p. 433-444.]

**Résumé :** *Cet article analyse certaines difficultés rencontrées lors de la constitution d'une banque de données de cybertâches pour l'apprentissage des langues. Après une présentation du projet et du cadre théorique de l'approche par tâches, trois dimensions sont abordées : la question du caractère actionnel des tâches et de leur adéquation à la perspective aujourd'hui préconisée en Europe, la manière dont on peut décrire la variété de documents supports pouvant être trouvés sur Internet et les différentes formes et modalités de communication auxquelles les tâches peuvent donner lieu. L'article se conclut par une brève réflexion sur la manière dont peut être évaluée la qualité d'une tâche, notamment dans le cadre de la formation de futurs enseignants.*

La réflexion ici menée s'inscrit dans la continuité d'un projet de constitution d'une banque en ligne de cybertâches<sup>1</sup> pour l'apprentissage des langues<sup>2</sup>. Les critères de définition et de description des tâches, de même que les modalités de recherche dans la banque de données, ont déjà été déterminés dans le cadre de ce projet et décrites dans (Mangenot, Soubrié, 2010) : il s'agira ici de revenir sur un certain nombre de difficultés rencontrées pour définir des descripteurs pour les tâches. Dans une première partie, nous rappellerons rapidement la place de l'approche par tâches en didactique des langues étrangères et présenterons les objectifs du projet. Les trois autres sections seront consacrées à trois points sensibles quand il s'agit de caractériser des cybertâches : la question du caractère actionnel des tâches, celle des documents supports pris sur Internet et celle de la socialisation des productions, facilitée par les TIC. Pour chacune de ces trois questions, des exemples provenant de tâches réalisées par des étudiants de master professionnel de FLE seront fournis. Bien sûr, la question sous-jacente de l'évaluation de la qualité des tâches ne manquera pas de faire surface, et nous conclurons sur ce point

### 1. L'APPROCHE PAR TACHES ET LA CONSTITUTION D'UNE BANQUE DE DONNEES

#### 1.1. L'approche par tâches

L'approche dominante de l'enseignement/apprentissage des langues durant environ 25 ans a été l'approche dite « communicative » (AC), ce terme renvoyant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication que les apprenants apprenaient à maîtriser se devaient d'être celles qui prévalent dans la vie réelle d'une part, la communication en classe devait être la plus authentique possible, d'autre part. Il s'agissait de dépasser les limites d'un enseignement trop axé sur la répétition / mémorisation de structures. Mais à l'intérieur même de l'AC, un certain nombre de didacticiens anglo-saxons, dès le milieu des années 1980, ont proposé une déclinaison, l'approche par tâches (*Task-based language teaching*, Nunan, 1989, Ellis, 2003) : l'idée centrale était celle d'un accent mis sur le sens (faire réaliser des activités réellement significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, etc.). Par la suite, l'accent a également été mis sur le fait que la tâche devait avoir

---

<sup>1</sup> Nous définissons les *cybertâches* comme des tâches nécessitant Internet pour leur accomplissement.

<sup>2</sup> Projet subventionné par le Conseil Scientifique de l'université Stendhal – Grenoble 3. Participants (outre les auteurs de cet article) : Charlotte Dejean-Thircuir, Elke Nissen, Pierre Salam, Hee-Kyung Kim et Montiya Phounsub.

un résultat (*outcome*) bien défini permettant d'évaluer sa réussite. Ellis (2003) a également pointé l'importance d'une bonne organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant à la réalisation de la tâche (*participatory structure*) et l'intérêt de créer un besoin d'échange d'information (*information gap*) entre les participants.

Fortement influencé par tous ces travaux, le Conseil de l'Europe (2001) préconise maintenant une « approche actionnelle » qui consiste à donner du sens à l'activité même d'apprentissage en impliquant les apprenants dans des tâches relevant de pratiques sociales avérées (Soubrié 2008). La question de la signification n'est plus seulement envisagée sur le plan linguistique, voire discursif, mais également sur le plan praxéologique : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). L'évolution vient surtout de ce lien que l'on cherche à établir entre la classe de langue et le monde extérieur, lien déjà mis en avant par la pédagogie de projet. On peut d'ailleurs établir un parallèle avec la didactique de l'écrit en français langue maternelle qui a préconisé, dès les années 1980, les projets d'écriture amenant les élèves à communiquer avec l'extérieur à partir d'enjeux réels et a proposé de subordonner les activités formelles au projet d'écriture, ce qu'exprimait bien l'expression « activités décrochées » (Garcia-Debanç, 1986).

Les didacticiens anglo-saxons ont été jusqu'à proposer de se servir de la tâche comme unité de base pour composer des programmes d'apprentissage (« la tâche devrait avoir une certaine complétude, une autonomie en tant qu'acte de communication à part entière », Nunan, 1989, p. 10), ce qui rejoint certaines réflexions sur la granularité des activités pédagogiques dans la formation en ligne : la tâche pourrait ainsi, en langues, être le fameux « grain de formation » dont beaucoup de spécialistes de la formation en ligne cherchent à délimiter l'ampleur et les contours. C'est de ces prémisses qu'est né le projet de constitution d'une banque de tâches pour les langues.

## **1.2 Projet de banque en ligne de cybertâches**

De plus en plus de formations en langues font appel à une part plus ou moins grande de formation en ligne. Idéalement, en combinant formation en ligne et approche par tâches, on pourrait imaginer disposer d'une importante banque de tâches, répertoriées selon différents critères (difficulté, thématique, points langagiers abordés, genre de la production attendue), et proposer à chaque apprenant un parcours différent, adapté à ses besoins et intérêts spécifiques, parcours composé d'un certain nombre de tâches à réaliser. Le rôle de l'enseignant-tuteur consisterait alors à négocier avec eux les parcours des apprenants, à adapter les tâches choisies au contexte spécifique dans lequel la formation est proposée (notamment en termes de *scénario de communication*, voir plus loin), à assurer l'animation des tâches, enfin à corriger et à évaluer les productions des apprenants.

L'objectif de la banque de tâches projetée à Grenoble, outre bien sûr sa dimension de mutualisation, est de faciliter la sélection d'une tâche précise par un enseignant (ou tuteur, *cf. supra*)

désireux de l'exploiter dans le cadre d'un cours de langue. Il faut également que l'enrichissement de la base soit aisé, avec des cases à cocher plutôt que de longues descriptions à rédiger. Nous avons donc déterminé un certain nombre de descripteurs, dont la plupart prennent des valeurs discrètes.

Les **descripteurs interrogeables** sont la **langue**, le **niveau** (exprimé selon les niveaux du Cadre Commun Européen de Référence), le **thème** (selon une liste finie d'une cinquantaine de thèmes courants dans les méthodes de langue), la **durée de réalisation** de la tâche par l'apprenant (2h / 2 à 6h / 6 à 12h, plus de 12h<sup>3</sup>), le **domaine** (personnel, public, professionnel, éducationnel), le **document support** (ce point sera traité plus loin), la **production langagière dominante** (oral / écrit) et le **type de production** (argumentation, description, explication, injonction, narration, dialogue, écrit poétique).

Une fois qu'il aura déterminé les valeurs ci-dessus, par des choix dans des menus déroulants ou des cases à cocher, l'utilisateur verra apparaître une liste de tâches correspondant à sa requête, tâches brièvement caractérisées par le contenu d'un nouveau champ, ouvert celui-ci, intitulé « **Action principale** » : la raison d'être de ce champ sera traitée plus loin, nous nous contenterons ici de dire qu'elle est liée à l'approche actionnelle.

Enfin, il existe quelques **descripteurs non interrogeables**, dont les contenus n'apparaîtront qu'une fois une tâche précise sélectionnée : le titre de la tâche, l'adresse Internet où elle se trouve éventuellement, les étapes (pour les tâches longues), le type de tâche (par ex. « échange d'opinion »), le contrat (fiction / réalité), les auteurs et un éventuel commentaire.

### 1.3 Questions de recherche

Les questions auxquelles nous essaierons de répondre dans cet article sont les suivantes :

- Comment caractériser la dimension « actionnelle » d'une tâche, sachant que l'*approche actionnelle* est maintenant préconisée par les IO pour les langues en France ? Le critère du résultat de la tâche renvoie-t-il à cette dimension ?
- Une des spécificités des cybertâches est de s'appuyer, très souvent, sur un ou des document(s) support(s) pris sur Internet. Comment décrire ces documents supports, notamment dans leur multimodalité et dans leur interactivité ?
- Enfin, par définition, la tâche comporte une ou des production(s) verbale(s) ouvertes. Dans l'idéal, une socialisation des productions – par ailleurs facilitée par les outils de communication en ligne - doit être envisagée. La notion de *genre*, un moment retenue, s'est avérée difficilement utilisable pour caractériser cette dimension. Par contre, certains évoquent le contexte social de la tâche, le « domaine » dans lequel elle s'inscrit. D'autres insistent sur le scénario de communication. Quel(s) cadre(s) convoquer pour pointer cette dimension sociale des productions ?

---

<sup>3</sup> Nous nous sommes rendu compte que les enseignants avaient recours à des tâches de longueur extrêmement diverse. Une solution aurait pu consister, pour les tâches longues (que nous avons appelées « tâches-projet »), de les scinder en tâches plus courtes mais on aurait alors perdu la cohérence du projet d'ensemble.

## 2. LE CARACTERE ACTIONNEL DES TACHES

Un des problèmes majeurs que nous avons rencontrés dans la détermination de descripteurs pour notre base de données est de saisir ce qui fait la spécificité d'une tâche actionnelle. Une fois en effet que l'on a dressé la liste des critères que l'on retrouve invariablement dans la description de tout objet pédagogique, que faut-il retenir comme critère qui distingue fondamentalement l'approche par les tâches de toute autre méthodologie d'enseignement des langues ?

Pour illustrer le changement de perspective, prenons l'exemple d'un scénario pédagogique proposé depuis maintenant trois ans aux étudiants de quatrième année de l'université du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud<sup>4</sup>. Tutoré à distance par des enseignants de l'université Stendhal-Grenoble 3, ce scénario a pour objectif de faire réaliser aux apprenants des audioguides sur la région de Durban à destination de touristes francophones dans la perspective du Mondial 2010. Les différentes étapes de travail sont toutes orientées vers la production finale : découverte des audioguides en ligne, nouvelle tendance en matière de tourisme électronique, élaboration d'une ligne éditoriale, etc. L'ensemble a nécessité que les étudiants mènent une grande partie des investigations par eux-mêmes, tant en ce qui concerne la recherche d'informations, que l'analyse des caractéristiques discursives des audioguides. A l'issue du cours, qui s'est étalé sur 13 semaines, un étudiant s'exprime en ces termes dans son portfolio (traduction de l'anglais) : « Je trouve que ce cours était excellent pour acquérir la langue. Il était enrichissant du fait qu'il nous a fait utiliser la langue de manière pratique. Avoir un but précis nous a fait oublier que nous apprenions, parce que nous étions concentrés sur le travail à accomplir et non sur le langage à travers lequel nous accomplissions ce travail ».

Comment faire alors ressortir ce caractère si fondateur de la tâche actionnelle ? Nous nous sommes arrêtés dans un premier temps sur la notion de *résultat*. Aussi bien les théoriciens anglo-saxons de l'approche par tâches que les auteurs du cadre européen commun de référence sont d'accord sur ce point : « Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, partagées par l'apprenant et l'utilisateur d'une langue : l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible » (Rosen 2009, p. 7-8). La difficulté à laquelle nous avons rapidement été confrontés a été la distinction, pour chaque tâche de notre échantillon, entre *production* et *résultat*. S'il est facile par exemple, dans une tâche de type enquête policière<sup>5</sup>, de faire la part entre le résultat (la résolution ou non de l'énigme) et la production finale (la rédaction par exemple du procès-verbal de l'enquête), ce n'est pas toujours le cas. Bien souvent, les critères de réussite de la tâche correspondent aux critères d'évaluation de la production finale. C'est ce qui se passe par exemple dans une tâche élaborée dans le cadre du projet Fortice<sup>6</sup> dans laquelle les apprenants sont invités à réaliser un diaporama multimédia sur Grenoble pour faire découvrir la ville aux futurs étudiants. Le diaporama est à la fois le résultat auquel les

---

<sup>4</sup> « M-Tourisme au Kwazulu-Natal » : <http://cuef-fle.u-grenoble3.fr/course/view.php?id=64>

<sup>5</sup> « Petit polar marseillais » : <http://group5.net46.net//index.html>

<sup>6</sup> [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire\\_fortice](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_fortice)

apprenants doivent parvenir et la production destinée à être évaluée. C'est pourquoi dans la phase de conception proprement dite, la fiche-conseil sert à la fois d'aide rédactionnelle et de grille d'évaluation (« Attention, ce tableau est aussi la base de votre évaluation »).

Nous nous sommes dès lors tournés vers la notion d'*action principale*, qui est en quelque sorte le pendant de la notion de résultat. Toute action mène à un résultat, qu'il soit positif (réussite) ou négatif (échec). En prenant le problème à l'envers, on évite la délicate question de la distinction entre production finale et résultat et l'on met l'accent du même coup sur ce qui est assurément l'une des caractéristiques fondamentales de la tâche, à savoir sa visée actionnelle. L'action principale, dans une tâche, c'est le fil conducteur, ce vers quoi tendent toutes les activités. C'est la mission telle qu'elle est exposée aux apprenant dès les premières lignes de la tâche. La forme de la requête peut être plus ou moins directe et comprendre plus ou moins d'éléments contextuels :

- « Votre mission : résoudre une enquête au cœur de la ville de Marseille ».
- « Les organisateurs du festival [de bande dessinée] ont demandé à l'Alliance Française de Bangalore de les aider à choisir un(e) auteur(e) et de faire la promotion en français avec un diaporama sonore pour la population francophone de Bangalore. Votre classe a été sélectionnée pour mener à bien ce projet »<sup>7</sup>.

Dans la base de données, elle est énoncée en une phrase et introduite par un verbe à l'infinitif : organiser la rencontre entre deux auteurs de bande dessinée, réaliser une exposition photo<sup>8</sup>, élaborer un diaporama multimédia sur la ville de Grenoble<sup>9</sup>, etc. On voit combien, selon le cas, la production finale est plus ou moins liée à la tâche. Pour ce qui est de l'enquête à mener au cœur de Marseille et de la rencontre à organiser dans le cadre d'un festival de bande dessinée, la production finale n'est pas précisée (un compte rendu d'enquête dans un cas, un diaporama publicitaire dans l'autre). Au contraire, la façon dont est libellée l'action principale à propos de Grenoble et de l'exposition photo ne laisse aucun doute sur ce qui est attendu comme production finale de la part des apprenants.

### 3. SPECIFICITES DES DOCUMENTS SUPPORTS PRIS SUR INTERNET

Les *documents supports* jouent un rôle essentiel dans la conduite de la tâche. Un rôle, il est important de le préciser, fondamentalement différent de celui qu'ils jouent dans l'approche communicative, qui marque pourtant l'avènement des documents dits « authentiques » en classe de langue. Dans l'approche communicative, en effet, les documents sont le point focal autour duquel s'organisent toutes sortes d'activités d'apprentissage. Dans l'approche par tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première : celle de transmettre de l'information. Leurs caractéristiques formelles passent au second plan. Des micro-tâches d'aide à la compréhension, sous la forme de questionnaires voire d'exercices autocorrectifs, peuvent être proposées, mais dans le seul but d'aider

---

<sup>7</sup> « Bienvenue dans le monde de la bande dessinée » : <http://www.everyoneweb.fr/bdkari/>

<sup>8</sup> « Projet expo photo » : <http://expophoto.wifeo.com/index.php>

<sup>9</sup> « Quels lieux branchés à Grenoble ? » : <http://web.me.com/sutheland/Fline/Accueil.html>

les apprenants à sélectionner les informations nécessaires à la réalisation de la tâche. La compréhension des documents n'est pas une fin en soi. 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 sont instrumentalisés au service de la tâche.

Notre base de données se devait dès lors d'accorder une place de choix aux documents supports. Mais quelles variables retenir ? L'entrée thématique habituelle ne convient pas dans la mesure où le thème est porté par la tâche et non par le document. Une classification par genres ou types de séquentialités n'est pas non plus pertinente puisque l'aspect formel n'est pas central. Ce qui compte en fait avant tout, c'est la diversité des documents en ce qui concerne les formes de représentation de la connaissance<sup>10</sup> : photographies, tableaux de données, graphiques divers, etc. Trois raisons nous ont poussés à faire ce choix :

- La diversité des documents présents dans les tâches de notre échantillon. La tâche-projet « Développement durable en francophonie » par exemple, qui vise à faire découvrir aux apprenants différentes actions en faveur du développement durable, comprend non seulement des textes, mais également des images, des cartes, des vidéos et des statistiques<sup>11</sup> ;
- La possibilité d'effectuer par le biais d'un moteur de recherche comme Google des recherches d'information en relation avec un format de fichier bien précis : images, vidéos, mais aussi diaporama (format ppt) ou animations (format swf) ;
- La conviction que c'est à travers la variété des formes de représentation de la connaissance que l'on est en mesure, d'une manière générale, d'appréhender un fait ou un phénomène dans sa globalité, voire dans sa complexité, et que cela joue un rôle déterminant dans la façon de s'investir dans une tâche donnée.

Certes, au plan cognitif, il est difficile de savoir si cette diversité permet d'améliorer la compréhension. Si le multimédia présente bien un intérêt pour l'apprentissage, cela est surtout valable lorsqu'il existe une certaine redondance entre les codes linguistiques et non linguistiques ou entre les modalités auditives et visuelles (Tricot 2007, 105). Or, il est difficile de s'assurer que les documents rassemblés pour l'occasion présentent le degré de redondance requis. Quoiqu'il en soit, il nous a semblé que le critère du format, dans le cadre de l'approche par tâches, pouvait se révéler intéressant.

Dans un premier temps, nous avons distingué, de manière assez classique, les documents selon qu'ils relèvent de tel ou tel code (linguistique ou iconique) ou de tel ou tel canal (visuel ou auditif). Cela nous a permis de faire la différence entre textes, images (fixes et animées) et documents sonores. On retrouve là une variété de documents déjà présente dans les manuels de FLE. A ceci près toutefois

---

<sup>10</sup> Cf. la notion de « multiréférentialité » que Lancien (1998) considère comme une des spécificités du multimédia.

<sup>11</sup> Développement durable en francophonie : <http://moostic.ch/course/view.php?id=929>

que l'on observe dans les tâches web un plus grand nombre de vidéos et de documents sonores qu'à l'accoutumée. Par la suite, nous avons été amenés à distinguer les documents plus spécifiques au support numérique, qui soit permettent de représenter les contenus d'une manière dynamique, soit comportent un degré plus important d'interactivité. Dans le premier cas, il s'agit des animations, souvent réalisées au format Flash, utilisées pour donner à voir un phénomène ou un processus : la tâche « Au feu ! »<sup>12</sup>, par exemple, fait appel, comme document support, à une formation en ligne au format Flash concernant la conduite à tenir en cas d'incendie ; on remarque le caractère multicanal (avec redondance des canaux) du document, avec des textes écrits, une voix off, des images fixes et animées. Le deuxième cas renvoie aux formulaires d'interrogation de bases de données, comme ceux que l'on trouve sur les sites d'achats en ligne (SNCF, boutiques de vêtements, magasins de mobilier, etc.). Certes, il s'agit plus d'outils que de documents au sens strict du terme, mais il n'en demeure pas moins que dans l'utilisation qui est proposée des formulaires dans les tâches, la dimension langagière est tout aussi importante que la dimension actionnelle (lire, comprendre pour agir). Enfin, si nous avons pris la décision de faire des diaporamas une catégorie à part, bien qu'il soit parfois difficile de les distinguer des documents vidéo et qu'ils présentent des formes très variables (ils peuvent utiliser plusieurs codes, voire plusieurs documents différents), c'est essentiellement parce qu'en plus de figurer dans la phase de prise d'informations, les diaporamas correspondent également parfois au type de production attendu dans la phase finale

Cette première liste n'est pas exhaustive. Il ne s'agit que d'une première tentative de typologie. Au fil de l'indexation des tâches, il sera certainement nécessaire de la compléter.

#### 4. LA COMMUNICATION

Un paramètre important de la formation en ligne (voire de l'approche par tâches en général) n'a pas été évoqué jusqu'ici, celui de la communication entre les apprenants à laquelle la tâche donne lieu (Ellis, 2003, évoque la « *participatory structure* », à propos de l'enseignement en présentiel). Dans un premier temps, nous avons envisagé d'en faire un des descripteurs. Puis nous nous sommes rendu compte qu'à partir d'un même support et d'objectifs similaires, il était possible d'envisager différents « scénarios de communication » (Mangenot & Louveau, 2006, Mangenot, 2008), à savoir différentes manières de faire interagir (ou parfois ne pas faire interagir) les apprenants entre eux et avec le tuteur, en face-à-face ou à distance, en synchronie ou asynchronie, en dyades, en groupes restreints ou en grand groupe, par oral ou par écrit, etc. Ainsi, les tâches proposées dans (Mangenot & Louveau, *op. cit.*) sont-elles en général prévues pour une utilisation par un enseignant allant en salle informatique avec ses apprenants mais une variante impliquant des échanges en ligne est la plupart du

---

<sup>12</sup> Tâche soumise à des Japonais, accessible à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/acte0809.php>. L'action à mener consiste à énoncer des consignes de sécurité en cas de tremblement de terre au Japon. On notera que le document support et la production attendue appartiennent au même type de séquentialité, l'injonctif, tout en traitant de thèmes différents. Ainsi, le support constitue-t-il une aide à la production sans qu'un copier / coller soit possible.

temps proposée, sans que cela modifie substantiellement la tâche. Nous avons donc décidé de ne pas faire entrer le scénario de communication dans les choix proposés à l'utilisateur de la banque de données. Une tâche associée à un scénario de communication peut alors être considérée comme un *scénario pédagogique*. Selon Mangenot (2008), le scénario de communication, qui comme la tâche relève de la prescription (les apprenants ne le respectent pas forcément), comporte cinq paramètres :

- les **paramètres de travail** collectif : taille des groupes, degré de collaboration entre les apprenants.
- les **paramètres sociaux et communicationnels** : qui interagit avec qui, pour échanger quelle information ? Une négociation, des décisions sont-elles requises ?
- les **paramètres temporels** : travaille-t-on en synchronie ou en asynchronie ? Dans le second cas, quel rythme est suggéré ?
- les **paramètres instrumentaux**, relatifs aux outils de communication utilisés (l'outil est souvent choisi en fonction des valeurs des paramètres précédents).
- les **paramètres d'encadrement** : quel est le rôle du tuteur (notamment, attitude proactive ou réactive) ? Quand est-il disponible ? A quel moment évalue-t-il ?

Nous allons illustrer cette relative indépendance du scénario de communication par une tâche proposée dans le cadre du projet « Le français en (première) ligne » qui a suscité un fort engouement malgré un mode de communication *a priori* artificiel, des fichiers sonores postés sur un forum (mode oral asynchrone). Cette tâche<sup>13</sup> a consisté, de la part de deux tutrices françaises, à demander à quatre de leurs proches, d'âges (10 à 45 ans) et de sexes différents, d'exprimer oralement ce que le Japon représentait pour eux (« J'aimerais savoir à quoi te fait penser le Japon ? »). Ces témoignages se présentaient comme de brefs micro-trottoirs (1mn environ) et ont été placés sur le forum servant d'outil de communication entre les tutrices et les apprenants. Les Japonais étaient alors invités à répondre individuellement à chacun des Français, en s'enregistrant à leur tour puis en postant leur enregistrement sur le forum. La communication s'est parfois poursuivie sur deux ou trois tours, les Français réagissant aux Japonais et ainsi de suite, toujours par le biais de fichiers sonores adressés à une personne précise. Une variante du scénario de communication aurait pu consister, à partir des mêmes fichiers son initiaux, à engager un dialogue écrit par forum, dialogue qui aurait alors pu être collectif ; on aurait ainsi par exemple pu comparer les représentations des Français sur le Japon et observer si elles variaient en fonction de l'âge. Ce même dialogue aurait également pu avoir lieu par clavardage, suscitant plus d'interactivité entre les participants : il est probable dans ce cas que la question de l'image que les Japonais se font des Français aurait aussi été abordée. Enfin, on aurait pu envisager des visioconférences par Skype, le mode le plus proche du face à face. Il faut cependant noter que les modes synchrones auraient présenté l'inconvénient d'exiger au préalable une prise de rendez-vous, pas forcément évidente dans le cas d'un décalage horaire de 8 h. Mais les dimensions

---

<sup>13</sup> Disponible à l'adresse <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/acte0607.php> et intitulée « Le pays du soleil levant et moi ».

essentielles de cette tâche, celles qui ont suscité une riche participation chez les Japonais, ne nous semblent liées ni aux outils ni à la temporalité : c'est très certainement ici le contenu et l'enjeu de la communication qui l'ont emporté sur les modalités ; entendre des étrangers s'exprimer spontanément sur leur vision de son pays constitue une incitation forte à réagir. Par ailleurs, les interlocuteurs n'avaient pas le statut d'enseignants, amenant ainsi les apprenants à sortir du cadre scolaire pour entrer dans une communication authentique, sinon dans ses modalités, du moins dans ses contenus et ses participants.

## 5. CONCLUSION : COMMENT EVALUER LES TACHES ?

Deux raisons nous conduisent à vouloir ou devoir évaluer la qualité des tâches, malgré la difficulté que cela représente : la première est liée à notre banque de données, pour laquelle il faut bien décider quelles tâches méritent d'y figurer ; la seconde est liée au fait que nous faisons réaliser des tâches aux étudiants de master, dans le cadre d'unités d'enseignement pour lesquelles une note doit être donnée.

Concernant la banque de données, une première décision a été relativement aisée à prendre, celle de rejeter un certain nombre de tâches, souvent de type « *webquests* » (cf. <http://webquests.org>), présentes sur Internet mais ne comportant pas vraiment de production ou résultat (il s'agit simplement de récupérer un certain nombre d'informations sur la Toile, sans que cela présente un caractère actionnel, cf. *supra*). Une autre décision a consisté à réserver la dénomination de *cybertâche* à des tâches qui soit font appel à des documents supports disponibles uniquement en ligne soit font appel, de manière obligatoire, à une communication en ligne. Souvent, ces deux critères sont remplis mais il arrive qu'une tâche pertinente au plan actionnel puisse être réalisée en situation présentielle ou bien que les documents supports soient créés par l'un des partenaires d'un projet ou même qu'il n'y ait pas de document support dans le cas d'un échange d'informations entre des étudiants de pays et cultures différents. Un dernier critère de sélection que nous comptons appliquer – avec une certaine souplesse – consistera à privilégier les tâches pour lesquelles on parvient à déterminer une *action principale* (cf. *supra*) ; tout en étant cependant conscients qu'une tâche *a priori* peu actionnelle peut le devenir à la faveur d'un scénario de communication bien pensé, notamment si l'on parvient à créer un « *information gap* » entre les interactants.

Pour les étudiants de master, il est apparu très vite qu'il était difficile de noter les tâches qu'ils réalisaient quand celles-ci s'inséraient dans un projet en cours, comme c'est le cas des étudiants en présentiel (projets *Fortice* et *Le français en (première) ligne*). Une telle notation risquerait de fausser le projet, en amenant les étudiants à travailler plus en fonction de la note qu'en fonction du public distant auquel s'adressent les tâches. Ils sont donc notés d'une part sur une analyse de tâches réalisées par une promotion antérieure, d'autre part sur une synthèse réflexive qu'ils doivent rédiger à l'issue du semestre. L'enseignant est cependant toujours disponible pour fournir une aide à la réalisation des tâches, ce qui constitue une forme d'évaluation formative. Les étudiants de master 2 à distance, par contre, doivent réaliser de manière collaborative, par équipes de quatre, un scénario pédagogique

exploitant Internet et correspondant à 5 ou 6 h de travail pour des apprenants de FLE. L'ensemble des enseignants-tuteurs ayant suivi ces équipes se réunit à l'issue du travail et note les scénarios en fonction de critères proches de ceux qui ont été évoqués tout au long de cet article.

François Mangenot et Thierry Soubrié, Lidilem, université de Grenoble

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986, dir.). *Objectif écrire*, Mende, CDDP de la Lozère.
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*, Paris, CLE International.
- MANGENOT, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, *ALSIC*, Vol. 6, n° 1, juin 2003. Revue en ligne : <http://alsic.org>
- MANGENOT, F., LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- MANGENOT, F. (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », dans M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (dir.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), Paris, Hermès, Lavoisier, p. 13-26.
- MANGENOT, F., SOUBRIE, T. (2010). « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? », dans A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir.) *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Consulté en juillet 2010 : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, 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, Paris, Clé International, p. 154-167.
- ROSEN, E. (2009). *Le Français dans le monde, Recherches et Applications* 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Paris, Clé International.
- SOUBRIE, T. (2008). « Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR », dans Bizarro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto : Areal Editores, p. 68-81 . Consulté en avril 2010 : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>
- TRICOT, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*, Paris, Belin.