



HAL
open science

Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?

Thierry Soubrié

► To cite this version:

Thierry Soubrié. Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal?. Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage, Sep 2008, Paris, France. hal-01956135

HAL Id: hal-01956135

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01956135v1>

Submitted on 14 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?

Thierry Soubrié
Maître de conférences en sciences du langage
Laboratoire LIDILEM
Université Stendhal – Grenoble 3

Introduction : les données du problème

Il est admis depuis fort longtemps parmi les chercheurs en didactique et les (socio)linguistes, qu'il n'existe pas une norme, mais bien des normes, des usages, liés à des situations de discours et déterminés en tant que tel par un ensemble de « règles ». Ainsi, dès 1982, pour Michel Dabène (Dabène 1982, 63), toutes les « pratiques langagières » méritent de faire l'objet d'un enseignement/apprentissage, « même si leur grammaticalité est douteuse », dès lors qu' « elles sont attestées et acceptées par la communauté parlante comme étant « du français », quelles que soient, par ailleurs, les marques sociales qui peuvent leur être attribuées ». On rencontre ainsi très tôt dans la littérature consacrée à cette question des préoccupations qui restent d'actualité, à savoir, sensibiliser les apprenants à la diversité des usages de manière à ce qu'ils soient en mesure de faire face à une variété de situations de communication faisant appel à des connaissances linguistiques, discursives et interactionnelles spécifiques.

On retrouve le même souci sur le plan de la formation des enseignants. C'est ainsi que l'on peut lire dans le cours d'initiation à la didactique d'une langue étrangère proposé dans le diplôme d'université FLE à distance de l'université Stendhal-Grenoble 3 :

« Ainsi se poseront les questions : quel français enseigner ? Quelles évolutions accepter, introduire dans son enseignement ? L'utilisation des documents authentiques oblige l'enseignant à se positionner face aux évolutions du français actuel » (Abry , 2000).

Pourtant, sur le terrain, force est de constater que c'est la norme prescriptive qui domine. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. Il y a d'une part le poids de l'institution et parfois, du système éducatif dans son ensemble qui, à travers les certifications et les modalités d'évaluation mises en oeuvre, contraint fortement les pratiques d'enseignement. Le matériel didactique ainsi que les ouvrages de référence sont également pour beaucoup responsables de cet état de fait : quels usages sont inventoriés ? Quelle est l'attitude adoptée vis-à-vis des usages jugés non conformes à la norme ? On sait, de ce point de vue, combien le rôle joué par les éditeurs est déterminant. Et puis, il ne faut pas oublier les enseignants eux-mêmes chez qui « les normes objectivement pratiquées, souvent de manière non consciente, sont loin de coïncider avec les normes subjectivement admises et reconnues » (Besse & al. 1991, 79).

Depuis que ces premières réflexions ont été menées, deux éléments sont toutefois susceptibles d'avoir modifié la situation. Le premier est le développement de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment d'Internet. La Toile en effet permet d'accéder à une diversité de documents authentiques et donc d'usages : presse en ligne mais aussi sites web personnels ou d'associations, articles scientifiques, blog familiaux ou intimistes, forums de discussion, etc., dans lesquels la langue s'écarte souvent du « bon usage ». Le frein que pouvait représenter

auparavant l'accès à une documentation restreinte et écrite dans une langue trop formelle est donc en partie levé¹.

Mais les TICE (TIC pour l'enseignement) permettent également à l'enseignant de devenir lui-même concepteur et donc, de s'affranchir en partie des contraintes éditoriales. On peut alors se demander si, dans ces conditions, ce dernier n'est pas amené, dès lors qu'il entreprend tout du moins de réaliser son propre matériel pédagogique, à sortir des sentiers battus et à travailler sur des thématiques ou à partir de supports qui accordent une place importante aux usages « hors norme ».

L'autre élément est la mise en avant, à travers le cadre européen commun de référence, d'une nouvelle démarche pédagogique et didactique, à savoir la perspective actionnelle, définie ainsi :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'usager et l'apprenant** d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. **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 2000, 15, je souligne).

Ce que ce texte remet radicalement en cause, tout d'abord, c'est la centration sur la langue. Pour les auteurs du cadre, celle-ci ne doit pas être considérée comme la finalité de l'apprentissage, mais comme un moyen d'accomplir des actions, des tâches. L'autre aspect important dans cette citation est que l'acte de parole, l'unité de base pour la conception de séquences didactiques dans le cadre des approches communicatives, est désormais situé à l'intérieur d'actions en contexte social. Si bien que le point de vue, centré jusqu'alors sur le couple notionnel/fonctionnel, s'en trouve élargi. Il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres.

La perspective actionnelle permet en effet d'envisager désormais la conception de matériel pédagogique en terme de genres et non plus seulement de norme. La norme, prise dans son sens objectif, c'est-à-dire telle qu'on peut l'observer, celle qui décrit le régulier², qui permet de juger de l'acceptabilité d'un énoncé, est avant tout une norme qui vaut pour l'écrit et qui intervient essentiellement au niveau phrastique. C'est une affaire de grammaire, d'orthographe, de phonétique. Elle s'illustre sur des fragments de phrases, sorties de leur contexte et ne rend « pas compte du déploiement discursif de la parole en usage » (Branca-Rosoff 2007, 115).

Les genres permettent eux de rendre compte de régularités au niveau discursif. « Lorsqu'on prend en compte le tout du discours, il faut invoquer un deuxième modèle, celui des genres » (idem). Contrairement aux modèles intra-phrastiques, ils se situent à l'interface des pratiques sociales et du langagier et s'inscrivent dès lors pleinement dans la perspective praxéologique

¹ La citation tirée du cours de Dominique Abry montre cependant que cet aspect était déjà présent dans les documents authentiques imprimés. Disons seulement qu'avec Internet, dans la mesure où il n'existe plus de contrôle éditorial, les documents présentent une plus grande variété d'usages.

² Françoise Gadet distingue ainsi la norme objective de la norme subjective qui consiste en « l'élaboration d'un système de valeurs » (Gadet 1989, 15).

du cadre. En outre, à la différence de la norme normative, les normes de genre ne constituent pas des injonctions ou des interdits mais fixent seulement les conditions de l'adéquation du discours à la situation. L'étude des variations, quelles qu'elles soient, se justifie dès lors qu'elles constituent une des règles d'un genre particulier, comme dans le cas des émissions de libre antenne sur les radios jeunes par exemple (cf. Branca-Rosoff 2007).

En d'autres termes, la perspective actionnelle comporte en elle-même, c'est-à-dire sur le plan épistémologique, les conditions d'un dépassement de la norme normative. Ou plus exactement, elle permet de relativiser son poids et d'ouvrir vers DES normes. Des normes moins rigides puisqu'elles relèvent plus de conventions (les genres permettent à la fois de créer une attente et de garantir une certaine reconnaissance. Mais ils servent aussi à être contournés) que de nécessités.

Au terme de cet argumentaire, voici les hypothèses que je formule concernant le poids de la norme dans un contexte.

1. Dans la mesure où la perspective actionnelle, à la différence des approches communicatives, ne considère pas la langue comme un ensemble de formes à maîtriser en elles-mêmes, mais comme des formes qui sont dépendantes de leur usage en situation, elle amène les enseignants-concepteurs à accorder plus d'importance à la notion de genre et, de ce fait, à relativiser le poids de la norme.
2. Parce qu'elles permettent d'accéder à une grande variété de documents authentiques et donc d'usages, dont certains sont spécifiques au multimédia, les TIC permettent d'introduire des genres originaux et de renouveler le regard sur la norme.
3. En devenant concepteurs de matériel pédagogique, les enseignants s'affranchissent des contraintes éditoriales et prennent plus de liberté, tant en ce qui concerne le style des consignes que le choix des documents supports.

Cadre et corpus

Pour répondre à ces questions, je propose d'analyser 11 scénarios pédagogiques réalisés par des étudiants de master dans le cadre du projet Forttice (formation en tandem aux TICE)³. Ce projet, lancé en 2007, vise à mettre en relation, d'une part, les étudiants de première année de master FLE qui suivent le cours de TICE et, d'autre part, des enseignants de FLE répartis dans plusieurs pays étrangers (pour l'année 2007/2008, la Hongrie, le Liban, le Portugal, la Russie et Singapour). Les objectifs sont à la fois de :

- Familiariser les enseignants à l'utilisation des TICE en élaborant à leur intention, et avec leur collaboration, des activités sur mesure qui prennent en compte les différents paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage à laquelle ils sont confrontés.
- Motiver davantage les étudiants de master en leur faisant produire des activités TICE destinées à être testées sur le terrain par des enseignants professionnels.

³ <http://moostic.ch/course/view.php?id=225>

- Constituer une banque de ressources pédagogiques susceptibles d'être utilisées par d'autres enseignants et à même de servir de modèle aux étudiants des promotions suivantes.

Le cadre didactique de référence utilisé pour la réalisation des scénarios est la perspective actionnelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Les scénarios pédagogiques, définis comme la planification des actions que les apprenants ont à entreprendre pour réaliser une tâche (à la différence d'une séquence didactique qui organise avant tout l'action de l'enseignant), doivent respecter les critères suivants :

- Viser la réalisation d'une tâche réelle (participer à un forum de discussion par exemple), fictive (rédiger un article en se mettant dans la peau d'un journaliste sportif ou planifier un séjour à l'étranger que l'on ne projette pas de faire) ou pédagogique (réaliser un exposé) ;
- Comprendre des documents authentiques divers (textes, vidéo, images, enregistrements sonores) et proposer une variété d'activités, en référence aux activités langagières telles qu'elles sont définies dans le cadre (p. 18) ;
- Prévoir des périodes d'échanges entre pairs, qu'il s'agisse de mutualisation (mise en commun des productions), de coopération (partage des tâches) et/ou de collaboration (réalisation de chaque tâche en commun) ;
- Proposer des aides multiples, tant en ce qui concerne le domaine (méta)cognitif (exercices de compréhension, questionnaire ou sondage sur les manières d'apprendre), (méta)linguistique (dictionnaires, traducteurs, conjugueur, ce que F. Manguot appelle des ressources d'arrière-plan (Manguot & al. 2006), mais aussi des ressources pédagogiques) et méthodologique (aides rédactionnelles par exemple. Mais c'est bien sûr le scénario en lui-même qui constitue l'apport principal de ce point de vue).

A l'issue de cette première année de fonctionnement, 13 scénarios ont été élaborés, dont 11 seulement répondent à l'ensemble des critères.

	Titre	Thème	Type ⁴	Tâche
1	Faites votre cinéma !	Cinéma	Pédagogique / jeu de rôle	Donner son avis sur un blog / écrire une lettre
2	Lecture de contes	Action citoyenne	(quasi)-réelle	Enregistrer un conte pour un public d'enfants non-voyants
3	Le café chanson	Chanson	Simulation	Réalisation d'une plaquette informative et d'une carte d'invitation
4	Des gestes écologiques	Ecologie	Pédagogique	Création d'une affiche
5	Festi'slam	Slam	Pédagogique	Ecrire d'un texte de slam
6	Le tabac t'abat	Société	Pédagogique	Ecrire un article sur le thème de la chicha
7	Au printemps des poètes	Poésie	Pédagogique	Ecrire un poème (concours)
8	Rubrique sport	Sport, journalisme	Jeu de rôle	Ecrire un article sportif
9	Séjour linguistique à Grenoble	Tourisme	Simulation	Raconter sa journée dans un blog
10	Critique de cinéma : action !	Cinéma	Jeu de rôle	Rédiger une critique de cinéma
11	Récit de voyage	Tourisme	Pédagogique	Ecrire un récit de voyage sur un blog

Tableau 1 : les 11 scénarios pédagogiques réalisés par les étudiants

Pour tester la validité des hypothèses, l'analyse portera sur les documents supports utilisés, le type et les modalités d'évaluation mises en œuvre, la place accordée aux activités linguistiques et la langue utilisée dans les consignes.

Analyse

Des normes au genre

La première remarque à faire concerne le choix des thèmes et tâches effectués par les étudiants. Les scénarios en effet se répartissent en deux grandes catégories, ceux qui donnent lieu à des réalisations très codifiées, pour lesquelles il existe des modèles relativement stables (article de presse, lettre, plaquette informative, carte d'invitation) et ceux qui prennent appui sur des genres moins stabilisés, comme le journal de bord électronique, ou bien encore le slam et la poésie, dont la poéticité repose en partie sur la notion d'écart.

Paradoxalement pourtant, cette distinction n'a que très peu d'impact en ce qui concerne le poids de la norme. On aurait pu faire l'hypothèse en effet que les scénarios de premier type accorderaient une place plus importante aux « règles » du genre comparativement aux scénarios de second type. Or, d'une manière générale, que ce soit dans les critères

⁴ A la suite de (Mangenot & al. 2006), je distingue la simulation du jeu de rôle en ceci que dans la première, l'apprenant « tient son propre rôle dans une situation imaginée d'après la vie réelle », tandis que dans le second, il « endosse un rôle fictif dans une situation fictive ». La tâche réelle s'inscrit pleinement dans la « vie réelle » (publication sur des sites de partage en ligne par exemple), tandis que la tâche pédagogique se caractérise par une absence de contexte de production fictif ou réel.

d'évaluation ou dans les différentes sous-tâches, rares sont les scénarios qui proposent un travail spécifique sur les genres et donc sur les normes qui les caractérisent. Les aspects formels travaillés touchent essentiellement au lexique ou à l'organisation de la phrase (grammaire, conjugaison), plus rarement au discours, aux contraintes liées aux situations de production et de réception et aux supports. On trouve ainsi des exercices autocorrectifs, des fiches de grammaire, des guides rédactionnels. Le cas extrême constitue sans conteste le scénario n° 11, entièrement construit à partir d'activités grammaticales :

- Etape 1 : lecture d'un texte fabriqué « Mémoires de voyage », exercices sur le lexique du texte (définitions et synonymes), questions de compréhension, sensibilisation aux temps du récit
- Etape 2 : fiches de grammaire et exercices sur l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé composé
- Etape 3 : révision des connecteurs temporels
- Etape 4 : voyage virtuel à Chamonix à partir du site France Voyage et rédaction d'un texte de 150 mots sur le séjour.

Le récit de voyage pourtant constitue bel et bien un genre à part entière. Il existe de nombreux documents sur Internet qui permettent d'en saisir les grandes lignes. On apprend ainsi dans Wikipédia qu'un récit de voyage, pour se distinguer d'un journal intime ou du livre de bord d'un navire, doit aller au-delà de la simple énumération de dates et de lieux⁵ et accorder une place importante aux émotions ressenties. Sur son site Fralica⁶, Philippe Van Goethem précise par ailleurs qu'il peut prendre des formes diverses, qui vont du carnet de route au journal, en passant par la chronique. Une fiche pédagogique du CRDP de Créteil⁷ permet de compléter cette première approche en soulignant qu'un récit de voyage ne comprend pas seulement du texte, mais aussi des photos et parfois des dessins, que les descriptions ont une visée essentiellement artistique, et que l'objectif de l'auteur est de donner envie au lecteur de partir, de partager son expérience, etc. L'étude de carnets de voyages sous la forme de blogs aurait sans doute permis par ailleurs de saisir une certaine variété stylistique.

Deux scénarios seulement « flirtent » avec la notion de genre. Il s'agit du « café chanson » (n° 3) et de « lecture de contes » (n° 2). Dans le premier, l'objectif est de faire réaliser aux apprenants, dans le cadre de l'organisation d'une soirée fictive, une carte d'invitation ainsi qu'une plaquette informative à propos de deux chansons tirées du répertoire populaire français, *Mistral gagnant* de Renaud et *La foule* d'Edith Piaf. S'il est précisé quelle forme doit prendre la plaquette (présentation de la chanson - thème, musique, voix, atmosphère, émotions -, biographie du chanteur, points qui ont fait l'objet d'activités préalables, ainsi qu'un extrait des paroles), la question du support et celle de savoir quelles informations faire figurer dans une carte d'invitation font l'objet de deux activités :

1. « Discutez avec votre binôme des questions suivantes : d'après vous, quel est le meilleur moyen d'inviter des amis à une fête : par carte virtuelle ou par carte postale ? Quels sont les intérêts ou les inconvénients de l'une ou de l'autre ? (Discutez pendant 5 minutes maximum)
2. Quelles sont, d'après vous, les informations essentielles qu'il faut mentionner sur une carte d'invitation ? Envoyez vos remarques de 4 lignes maximum sur le forum réservé à cet effet ».

⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9cit_de_voyage

⁶ <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/communic/voyage.htm>

⁷ <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/comite/voyage.htm>

S'interroger sur le choix du support, imprimé ou électronique, est fondamental dans la mesure où cela impacte directement sur le contenu et, d'une manière plus large, sur les usages. Le modèle général d'analyse de tout média développé par (Meunier & al., 2004) montre bien en effet combien les caractéristiques matérielles sont en étroite relation, d'une part, avec les instances d'interaction sociale de production et de réception (quel support convient le mieux à telle ou telle situation) et, d'autre part, ce qui nous intéresse ici plus particulièrement, aux paramètres des langages et donc, notamment, aux genres. Concernant par exemple le rapport de places dans une requête administrative formulée par courrier électronique et par courrier papier, (Marruccia, 2005) relève que « le courrier électronique favorise l'instauration d'une relation moins distante et plus familière ». Il rappelle par ailleurs, sur un autre plan, que le courrier électronique « est généralement un écrit bref qui ne contient pas ou peu de formules d'adresses ». Demander aux apprenants de débattre sur les intérêts et inconvénients de tel ou tel support, c'est les amener à prendre conscience de cet aspect de la communication et, par là même, à s'interroger sur la dimension générique de l'écrit.

La deuxième activité vaut moins pour la question posée que pour l'exemple donné en support. Il s'agit de la copie d'écran d'une carte électronique représentant la ville de New York photographiée de nuit avec le message suivant : « Vous êtes invité à notre soirée New-yorkaise ! La soirée se déroulera le samedi 29 mars à New York au restaurant bio et végétarien Better Burger 565 3rd Avenue/37rd Street. Tous nos amis francophones seront présents ! Entrée libre (c'est Chris qui paye !!!) ». Bien que l'on puisse regretter qu'aucun travail spécifique ne porte sur la langue, il est intéressant de noter que le texte pris comme modèle, tout en donnant les informations essentielles propres à ce type d'écrit (lieu, date, gratuité, thème), comporte des marques de familiarité (abréviations, relative introduite par « c'est »), de complicité (apartheid, « nos amis ») et d'émotion (ponctuation). Ce document, judicieusement choisi, aurait certainement permis aux apprenants (ce scénario fait partie de ceux qui n'ont pu être testés) de prendre conscience des spécificités de chaque support et d'en dresser la liste avant de se décider en faveur de l'un ou de l'autre.

Le scénario « Lecture de contes » se distingue du précédent dans la mesure où il est construit autour d'une tâche réelle ou, plus exactement, d'une tâche « quasi-réelle » puisqu'il s'agit de sensibiliser les apprenants à une pratique sociale existante, ayant valeur d'action citoyenne, à savoir l'enregistrement de contes à l'attention d'enfants non-voyants. Aussi, le résultat du scénario ne consiste pas en un produit finalisé à même d'être diffusé sur un site de partage de livres audio, mais en l'extrait d'un conte destiné à être évalué par les pairs et l'enseignant. Ce n'est qu'à la suite de cette première étape qu'il est proposé aux apprenants, en guise de prolongement, de faire acte de candidature auprès d'associations éditant des livres audio pour aveugles⁸.

Dans ce scénario, le respect de la norme apparaît comme une évidence du fait que la tâche s'inscrit pleinement dans un cadre de communication authentique. Comme dans toute tâche réelle, la ou les norme(s) s'imposent d'elles-mêmes, en l'occurrence ici, comme cela est précisé dans la fiche pédagogique : prononciation correcte des phonèmes, intelligibilité, fluidité de lecture, respect des liaisons et enchaînements, rapport intonation/intention, qualité interprétative, etc. Des renvois sont proposés vers des exercices autocorrectifs, des extraits de livres audio et des fiches d'aide à la lecture à voix haute. La question de savoir quel français

⁸ Par exemple : L'union Nationale des Aveugles et Déficients Visuels » : <http://lecturesonore.com/donneurdevoix.html>, ou bien encore l'association « Ouïe-Lire », <http://www.audiolivres.net/page1/page1.html>

enseigner ne se pose pas puisqu'il s'agit avant tout de respecter les exigences d'un genre plus ou moins constitué, le critère de réussite étant, à terme, l'acceptation par une association, des livres audio réalisés par les apprenants.

Dans ce type de tâche, qui s'inscrit dans une démarche de pédagogie de projet, la norme n'est plus un poids, un fardeau, imposé de manière arbitraire, mais un paramètre important de la communication à prendre en compte.

C'est ce qui ressort d'une expérience menée par Christian Olivier en 2006 au cours de laquelle il a demandé à ses étudiants autrichiens de français ayant un niveau B2/C1 « de publier sur Wikipédia un article présentant la ville ou le village d'origine de leur famille » [Olivier 2007]. Au cours de cette tâche en effet, les apprenants ont été amenés à trouver sur Internet des types de textes similaires, des modèles, « pour en étudier la structure et trouver éventuellement des expressions caractéristiques ». Ils ont également utilisé des dictionnaires et eu recours aux services de correction humain Orthonet⁹, proposé par le Conseil supérieur de la langue française. Par la suite, les productions ont été évaluées entre pairs puis par des contributeurs de l'encyclopédie en ligne qui ont permis non seulement d'améliorer la forme des textes publiés mais également, sur un plan générique, de les rendre conformes à la politique de neutralité défendue par Wikipedia : « "admirablement située" devient "est une ville située", "entourée d'un cadre unique de montagnes, d'alpages et de forêts" est neutralisé en "entourée de montagnes, d'alpages et de forêts" ».

Au terme de cette analyse, on peut d'ores et déjà affirmer que, contrairement à l'une de nos hypothèses de départ, le modèle du genre a rarement été convoqué par les étudiants. Malgré tout, on devine deux tendances possibles : soit opter pour une tâche réelle et faire siennes les exigences de l'éditeur ou tout du moins, de l'hébergeur, soit prévoir des activités qui permettent aux apprenants de déduire par eux-mêmes les spécificités d'un genre.

Documents authentiques et registres de langue

Traditionnellement, les documents authentiques sont privilégiés en didactique des langues pour trois raisons. C'est tout d'abord un moyen, en confrontant les apprenants à des échanges réels, de les motiver. C'est aussi un des facteurs permettant de les rendre plus autonomes en les amenant à développer des stratégies de compréhension qu'ils pourront ensuite réinvestir dans la vie réelle. Enfin, « les documents authentiques constituent des objets sur lesquels on applique des techniques d'analyse pour dégager avec les apprenants des règles de fonctionnement de la communication dans la langue enseignée / apprise » [Bérard 1991, 51].

Dans les 11 scénarios étudiés, les ressources authentiques utilisées répondent bien aux deux premiers points, d'autant plus qu'ils s'inscrivent tous dans une actualité récente et présentent une certaine diversité puisque, à côté des textes (sites web, blog, articles en ligne), on trouve également des documents vidéo (clips, bandes-annonces de films, animations flash) et sonores (interviews). Mais leur fonction est surtout de contextualiser les tâches proposées et d'ancrer le travail autant que faire se peut dans le réel. Si bien que les activités sont essentiellement des activités de compréhension et non des activités métalinguistiques qui permettraient d'attirer l'attention « non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux » (idem). De la même façon que la dimension générique des documents, à l'exception des scénarios n° 2 et 3, n'est pas traitée, la question des registres de langue est quasiment passée sous silence.

⁹ <http://www.sdv.fr/orthonet/>

On relève pourtant, dans le scénario n° 10, un document tel que la bande-annonce du film *Les Liens du sang* (Jacques Maillot, février 2008) des expressions telles que : *putain !, pourquoi c'est si con à dire ? je sais, c'est très con, va te faire foutre !, putain de merde !* (sic !)

Plus intéressant peut-être est la présence dans un même scénario, le n° 1, de deux biographies d'Edith Piaf, visiblement écrites sur le même modèle, mais au ton radicalement différent. On relève en effet, à propos des mêmes périodes de la vie de la chanteuse, les tournures suivantes :

	Ramdam.com¹⁰	L'Internaute¹¹
Enfance	Edith grandit entre ses deux grands-mères, dont l'une tient un bordel dans l'Eure, à Bernay	Son père [...] la confie à sa grand-mère paternelle, patronne d'une maison close en Normandie
20 ans	Edith [...] fréquente la racaille parisienne, truands et marlous.	Edith repart dans le Paris dépravé noyer son chagrin.
Mort de Louis Lépée	Les journaux se régalaient de ce fait divers.	Ce fait divers, relayé dans la presse de l'époque [...]
Premiers succès	Grâce à Raymond Asso [...], Piaf sort de la galère.	Sa rencontre avec Raymond Asso lui redonne de nouveaux espoirs.

En fait, et cela se comprend, les registres de langue sont étudiés dès lors que la tâche l'exige¹². Dans le scénario n° 3 par exemple, l'élaboration d'une plaquette informative de la chanson *Mistral gagnant* de Renaud nécessite un travail spécifique sur les mots et expressions familiers et argotiques pour accéder au sens. On peut toutefois regretter que seule la dimension lexicale soit traitée et qu'aucune activité ne permette de comprendre l'univers créatif du chanteur et le regard qu'il porte sur le monde.

Le même reproche peut-être fait au scénario n° 5 qui comprend plusieurs exercices lexicaux ainsi que plusieurs liens vers des dictionnaires d'argot en ligne, mais qui n'aborde jamais la question de la signification de l'argot et, plus généralement, de l'usage non standard qui est fait de la langue française dans le slam.

Ce que l'on peut dire à partir de ce rapide tour d'horizon des documents authentiques présents dans les scénarios et de la façon dont ils sont utilisés, au-delà des quelques imperfections constatées, est que l'approche fondée sur les tâches se révèle un garde-fou efficace contre une tendance que l'on observe aussi bien dans les manuels de FLE que dans certaines fiches pédagogiques en ligne, qui consiste à faire des documents supports un simple « prétexte à l'enseignement/apprentissage de micro-systèmes grammaticaux, ou de tout autre aspect de la langue-culture qui serait particulièrement saillant dans le document » (cf. Soubrié 2008). Rien de tel dans les scénarios étudiés ici qui restent de ce point de vue au plus près de la perspective actionnelle.

Quid des consignes ?

De la même façon que les étudiants ont fait preuve d'une grande liberté dans la sélection des documents authentiques, ils ont pour la plupart opté, dans les consignes, pour une langue moins formelle que celle à laquelle on est habitué dans les manuels. Certainement sous

¹⁰ http://www.ramdam.com/art/p/edithpiaf_bio.htm

¹¹ <http://www.linternaute.com/biographie/edith-piaf/biographie/>

¹² Même si l'on peut se poser ici la question de l'intérêt de proposer ainsi deux documents redondants.

l'influence des échanges en ligne (chat notamment), 9 scénarios font un usage plus ou moins régulier de smiley.

Exemple 1 (scénario n° 4) : « Il y a deux séries de photos. Qu'est-ce que vous inspirent ces photos? 😊 »

Si l'on se réfère à la typologie élaborée par Marcoccia (Marcoccia 2000), ces smiley sont essentiellement des marqueurs de relation en ceci qu'ils ont pour fonction d'atténuer le caractère potentiellement menaçant, pour les faces, des consignes.

De la même façon, les étudiants ont dans l'ensemble fait usage d'une ponctuation expressive, notamment à travers les points d'exclamation.

On note également une onomatopée (« Wouah !!! »), une interjection (Eh oui !). 4 scénarios, orientés vers le jeu de rôles ou la simulation, comportent bon nombre de tournures que l'on rencontre habituellement dans les règles de jeux. Il s'agit par exemple de formules votives (« bonne route ! », « bonne chance ! », « bon courage ! », « bon voyage ! », « bonne rédaction ! »), d'actes directifs du type « On compte sur vous ! », « À vos claviers ! », de performatifs (« c'est parti ! »).

En fait, on retrouve cette volonté de coller au plus près de l'esprit de la tâche qui est proposée. Dès lors, par exemple, que la mise en situation est fictive, les consignes sont narrativisées.

Exemple 2 (scénario n° 1) : « La vie de ces 2 vedettes françaises vous intrigue...Peut-être en savez-vous déjà suffisamment pour dévoiler leur identité. Vous voulez en savoir plus ? 😊 Alors cliquez sur le liens suivants et répondez aux quiz ».

De la même façon, le scénario n° 7, qui fait appel à la créativité des apprenants, use-t-il de tropes (« se promener au hasard des clics »), de tournures familières (« pas de panique », « se creuser les neurones ») et d'expressions (« être un as »). L'exemple à la fois le plus étonnant et le plus réussi est sans conteste le scénario n° 5 dont nombre de consignes sont rédigées à la manière de slams :

Exemple 3 (scénario n° 5) : « Si tu veux devenir un slameur / prends ton stylo / ne regarde pas l'heure / rentre dans le flow / et vas-y avec ton cœur ».

Certes, on s'intéresse plus ici aux normes pédagogiques qu'aux normes linguistiques ou culturelles. Mais il était intéressant de noter ces quelques traits dans la mesure où cela dénote de la part des étudiants-concepteurs une volonté de se démarquer de la langue habituelle des consignes et d'établir avec les apprenants étrangers un sentiment de connivence, de présence. On peut attribuer cela, encore une fois, tantôt à l'influence des échanges électroniques, tantôt à celle des jeux, mais aussi à la volonté de réduire la distance géographique qui les sépare des apprenants.

Conclusion

L'idée générale à la base de ce travail est la suivante : les TICE, mises au service de la perspective actionnelle, permettent en elles-mêmes d'apporter une réponse possible à la question de savoir quel français enseigner en classe de FLE. Comme on a pu le constater à travers l'étude de la façon dont sont traités les documents authentiques dans les scénarios, on pourrait en première instance valider cette idée. Excepté dans le scénario n° 11 en effet, très

orienté vers les activités grammaticales aux dépens de la tâche de rédaction, les ressources sont bel et bien utilisées pour ce à quoi elles sont destinées en premier lieu, à savoir comme des sources d'information. On n'observe pas d'exploitation linguistique systématique. Lorsque le poids de la norme se fait sentir, c'est parce que la tâche elle-même le demande.

Cet affranchissement de la norme s'observe également dans le choix des documents authentiques et des tâches proposées (cf. scénario sur le slam) et dans la liberté de ton adoptée dans les consignes. Ce qui permet de confirmer l'hypothèse n° 3 formulée dans l'introduction.

Mais cela se paye d'une absence complète de guidage au moment de la phase de production. Hormis quelques aides lexicales et grammaticales fournies par l'intermédiaire d'exercices et de ressources d'arrière plan (dictionnaires, conjugueurs, fiches de grammaire), aucune activité n'est proposée aux apprenants leur permettant de saisir les caractéristiques génériques des textes et autres documents à produire. Ce qui est d'autant plus regrettable lorsqu'il s'agit de textes dont les « règles du genre » ne sont pas stabilisées (cf. le slam, la poésie, un billet de blog). Or, comme je l'ai souligné dans la première partie de cet article, une didactique qui se veut solidement ancrée dans les pratiques sociales ne peut se passer d'une réflexion sur les genres. Si l'on peut répondre en partie positivement à l'hypothèse 2, on doit en revanche répondre par la négative à la première.

Un moyen d'amener à cette prise de conscience et de faire en sorte que les concepteurs de matériel pédagogique travaillent dans ce sens est peut-être d'encourager le développement des tâches réelles ou quasi-réelles, dans la mesure où cela oblige au préalable à prendre connaissance, en quelque sorte, du cahier des charges. Cette évolution devrait de toute façon se faire assez naturellement du fait du développement du Web 2.0 qui met l'accent sur la mutualisation, le partage et l'édition libre. Cela ne dispensera pas, pour chaque tâche, de réfléchir aux caractéristiques génériques du document à produire à partir d'une étude sérieuse, linguistique et discursive, de documents existants appartenant au même genre et de toute la documentation que l'on pourra rassembler sur le sujet.

Bibliographie

ABRY Dominique (2000), *Initiation à la didactique d'une langue étrangère*, Cours du Diplôme d'université FLE, Université Stendhal – Grenoble 3, Poitiers : CNED.

BERARD Evelyne (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : Clé international.

BESSE Henri. & PORQUIER Rémy (1991), *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.

BRANCA-ROSOFF Sonia (2007), « Normes et genres de discours. Le cas des émissions de libre antenne sur les radios jeunes », *Langage et société*, n° 119, Les normes pratiques, Paris : Maison des sciences de l'homme.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

DABENE Michel (1982), « Normes d'enseignement, normes d'apprentissage », *Le Français dans le monde*, n° 169, pp.61-67, Paris : Hachette.

GADET Françoise (1989), *Le Français ordinaire*, Paris : Armand Colin.

MANGENOT François & PENILLA Frédérique (à paraître), « Tâche, Internet et vie réelle », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*.

MANGENOT François & LOUVEAU Elisabeth (2006), *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé international.

MARCOCCIA Michel (2000), « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur », *Les émotions dans les interactions*, p. 249-263, Lyon : PUL.

MARCOCCIA Michel (2005), « Communication électronique et rapport de places : analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier », *Semen*, 20, Le rapport de place dans l'épistolaire, <http://semen.revues.org/document1075.html>. Consulté le 23 août 2008.

MEUNIER Jean-Pierre & PERAYA Daniel (2004), *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck université.

OLIVIER Christian (2007), « Ressources internet, wiki et autonomie de l'apprenant », Colloque EPAL, 7-9 juin 2007, Université Stendhal, Grenoble 3, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivier-wiki.pdf>, consulté le 23 août 2008.

SOUBRIE Thierry (à 2008), « Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR », Journée scientifique organisée à l'université de Porto le 24 septembre 2007, Enseigner et apprendre des langues cultures étrangères aujourd'hui : quelles perspectives ?