

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). "Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international *Tidilem* (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?

François MANGENOT et Thierry SOUBRIÉ
Lidilem, université de Grenoble 3, France
francois.mangenot@u-grenoble3.fr, thierry.soubrie@u-grenoble3.fr

Cet article – et la conférence qui en approfondira et exemplifiera certains aspects – se fondent sur un projet de classification de tâches multimédia subventionné par le Conseil Scientifique de notre universitéⁱ. Les objectifs de ce projet seront donc tout d'abord présentés, de même que la définition de la *tâche multimédia* que nous nous sommes donnée. Puis nous listerons les descripteurs adoptés en les explicitant brièvement, de même que ce qui n'a pas été retenu. Enfin, nous soumettrons une tâche précise à nos descripteurs. Lors de la conférence plénière, nous aborderons en outre quelques-unes des difficultés que nous avons rencontrées pour établir notre liste de descripteurs, difficultés que nous ne ferons ici qu'énumérer dans la conclusion.

1 Un projet de banque structurée de tâches multimédia

Nous allons tout d'abord présenter un certain nombre d'initiatives destinées à constituer des banques de ressources pédagogiques. Puis nous évoquerons la spécificité de notre projet. Celui-ci ayant choisi la *tâche multimédia* comme unité classificatoire, il conviendra enfin de justifier et d'explicitier ce choix.

1.1 Fondements

L'idée de rassembler et de classer des matériaux pédagogiques réutilisables n'est pas neuve, loin s'en faut. Au début des années 2000, le standard LOM (*Learning Object Metadata*) a constitué une première tentative d'indexation, en vue d'une réutilisation plus aisée, d'*objets d'apprentissage*ⁱⁱ. Ont suivi le standard SCORM (*Sharable Content Object Reference Metadata*), qui mettait encore plus l'accent sur le partage, puis des langages de modélisation pédagogique, comme IMS-LD (*Instructional Management System – Learning Design*), plus destinés à guider la conception de dispositifs de formation qu'à structurer une banque de données. Pour LOM et SCORM, l'effort a porté sur la dimension d'interopérabilité technologique (passage aisé d'une ressource d'une plateforme à une autre) plutôt que sur la dimension de description pédagogique ; dans LOM, par exemple, une seule catégorie sur neuf concerne la description pédagogique. Par ailleurs, la question de la taille (ou du *grain*) d'une ressource pédagogique convenant au mieux en vue de sa réutilisation

n'a jamais été vraiment résolue : les « *learning objects* » peuvent aller d'une simple activité d'une heure à un cours tout entier. Un autre problème redoutable est celui du degré de détail du descripteur de la ressource : trop de détails rend la description illisible (et la saisie fastidieuse), pas assez de détails ne permet pas de répondre aux diverses requêtes faites à la base de données.

Presque aux antipodes de ces standards, des banques de données aux contenus souvent disparates ont été constituées à partir de ressources apportées par les enseignants eux-mêmes, parfois avec le soutien des autorités éducatives. On peut citer MERLOT (*Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*), dépôt (*Repository*) créé il y a une quinzaine d'années et géré par un consortium d'universités américaines, qui répertorie des ressources dans de nombreuses disciplines, parmi lesquelles les langues étrangères (*World Languages*, 2065 ressources, avril 2010)ⁱⁱⁱ : malheureusement, la catégorisation en 14 types de matériels^{iv} n'est pas spécifique aux langues et semble peu pertinente pour cette discipline. En entrant dans une de ces catégories, on ne sait généralement pas si l'on va y trouver des activités autocorrectives ou ouvertes ou même de simples présentations interactives de contenus. La seule autre catégorisation proposée est un choix entre *langue des affaires*, *langue*, *culture*, *ressources pour les enseignants* ; on est donc amené à chercher un peu à l'aveuglette. Les utilisateurs de MERLOT peuvent noter les ressources et leur adjoindre des commentaires.

Certains sites portails jouent également un rôle d'aide à la recherche de ressources multimédia utilisables en classe de langue : l'un des plus connus, *Le Point du FLE*^v, contient de très nombreux liens présentés de manière assez linéaire, sans possibilité de recherche par critères croisés ; les catégories proposées sur l'écran d'entrée sont par ailleurs discutables, mêlant les entrées pédagogiques, grammaticales et de public. Optant non pour un site mais pour une solution associant une banque de fiches d'activités^{vi} à un moteur de recherche, une étudiante de master 2 de FLE de Grenoble, Annabelle Nachon, a réalisé *CITO*^{vii}, qui répertorie 1200 *ressources* FLE (avril 2010) classées en *exercices* (au nombre de 972), *tâches* (31) ou *parcours* (200), définis comme "ensembles de tâches et d'exercices" mais pouvant, à l'inverse des tâches, être autocorrectifs). La recherche se fait en effectuant des choix dans des menus déroulants et/ou en entrant un ou des mot(s)-clé(s) ; on peut croiser le niveau et divers autres critères comme les objectifs (linguistiques, communicatifs, culturels, etc.), le type de ressource et leur caractère autocorrectif ou non (*cf. supra*), les compétences mises en œuvre, etc. *CITO* présente le double mérite de référencer d'une part des ressources à la fois nombreuses et relativement homogènes (il s'agit toujours d'activités pédagogiques FLE) et d'autre part de permettre des recherches assez pointues (quoique n'aboutissant pas toujours à un résultat). Force est cependant de constater que 82% des activités répertoriées sont autocorrectives (1021) et souvent d'un *grain* trop réduit pour pouvoir réellement faire sens en elles-mêmes (*cf. infra*) : une recherche sur *CITO* permet ainsi surtout de trouver assez

facilement des exercices autocorrectifs centrés sur la forme venant s'intégrer dans des activités plus globales. Notre projet, qui vise les tâches ouvertes, entretient ainsi une certaine complémentarité avec *CITO*.

La sous-direction TICE du Ministère de l'éducation, après avoir proposé différents sites disciplinaires mettant en valeur les bonnes pratiques intégrant les TICE dans l'enseignement secondaire, a créé une banque de données *Edu'Bases* (sur le site Educnet^{viii}) concernant une quinzaine de disciplines (dont les langues vivantes, 419 fiches, avril 2010). Comme il est indiqué sur le site,

Les Edu'bases donnent accès à des exemples d'usages et de pratiques publiés sur les sites académiques disciplinaires [...]. L'indexation est le résultat de travaux d'enseignants de la discipline et permet des recherches fines en liaison avec les programmes, les types d'activités (notamment B2i), les outils et logiciels utilisés, les niveaux et les types d'enseignement.

L'entrée par les "usages et pratiques" présente certes le mérite de nous renseigner sur ce qui se passe réellement sur le terrain mais risque par contre d'être peu transposable d'un contexte à l'autre, de par le caractère vraiment trop local des descriptions. Pour les langues, on peut en outre regretter que les fiches rédigées ne tiennent que peu compte de l'approche par les tâches, pourtant préconisée aussi dans l'enseignement secondaire français. Deux critères non présents dans les bases évoquées jusqu'ici apparaissent : l'exploitation de logiciels reconnus d'intérêt pédagogique et la compétence informatique mise en œuvre (la référence étant le B2i).

Finalement, force est de constater que les différentes banques de ressources évoquées ne sont pas parvenues à circonscrire un objet pédagogique pouvant servir de base classificatoire : on constate une hétérogénéité en ce qui concerne la définition même de ce qu'est un objet pédagogique (grain, nature de l'activité) et en ce qui concerne les descripteurs. En langues, la situation se complique encore du fait que toute ressource interactive (jeu éducatif dans une autre discipline, récit interactif, site de musée, etc.) peut permettre une certaine pratique langagière en autodidaxie. Pourtant, on observe depuis quelques années un consensus grandissant sur la centralité des tâches en formation à distance (indépendamment du domaine de l'apprentissage des langues) : Oliver & Herrington (2001 : 20), dans un guide pour la conception de cours universitaires en ligne, placent les tâches au sommet d'un ensemble de trois cercles entrecroisés nommés *learning tasks*, *learning resources* et *learning supports*. Mangenot (2003), partant de typologies antérieures, propose une catégorisation tenant compte du degré de collaboration demandé aux apprenants. Pernin & Trouche (2007 : 117) confirment que "*ce ne sont pas les objets de connaissance qui sont centraux, mais les activités qui leur sont associées*". Dans le domaine des langues, une convergence existe également pour placer la tâche au centre de la pédagogie (*cf. infra*).

1.2 Objectifs et méthodologie du projet

Les objectifs de notre projet sont à la fois scientifiques et pratiques. Au plan scientifique, l'idée de décrire puis classer le plus finement possible un nombre important d'objets d'apprentissage en langues comporte une dimension de *modélisation*. Le *grain* retenu étant celui de la *tâche*, au sens de la *Task-based approach* et du CECRL (*cf. infra*), nous avons fait l'hypothèse que la création d'une banque de données consultable à partir de critères précis conduirait à une meilleure connaissance de cette notion de *tâche*, aujourd'hui omniprésente en didactique des langues.

Au plan pratique, nous partons du présupposé que l'approche par tâches sera de plus en plus répandue parmi les enseignants et qu'une banque de tâches multimédia permettra une certaine mutualisation – et donc un enrichissement réciproque – des pratiques enseignantes avec les TICE. Les utilisateurs visés par notre banque sont donc les enseignants de langue désireux d'intégrer Internet dans leur pédagogie.

Un facteur important qui nous a encouragés à mener ce projet est que depuis plus de 10 ans nous faisons réaliser des tâches multimédia à nos étudiants de master et possédons ainsi un grand nombre de tâches (plusieurs centaines) qu'il vaut la peine d'une part de mettre à l'épreuve d'une classification (en termes d'évaluation, notamment), d'autre part de mettre à la disposition de la communauté des enseignants.

En ce qui concerne la méthode, il s'agit tout d'abord de recueillir dans la littérature tous les descripteurs utilisés pour caractériser les tâches et de sélectionner ceux qui semblent les plus pertinents dans la perspective d'enseignants à la recherche de matériel utilisable avec tel ou tel groupe précis d'apprenants. Dans un second temps, dès qu'un certain nombre de descripteurs ont été arrêtés, ceux-ci sont testés avec la saisie / description de tâches diverses. Ce test permet d'apercevoir les limites de certains descripteurs et amène à en affiner d'autres. Cette démarche itérative se poursuit jusqu'à ce que l'on parvienne à classer la plupart des tâches de manière satisfaisante. La validation finale du travail effectué demandera d'aller observer auprès des enseignants de terrain s'ils utilisent bien la banque et si celle-ci les aide à trouver des tâches qu'ils puissent mettre en œuvre dans leurs cours.

1.3 Définition de la tâche multimédia

La place manque ici pour discuter les définitions et descriptions respectives que donnent de la tâche en langues d'une part les tenants de la *task-based approach* (Nunan, 1989, Ellis, 2003), d'autre part les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Nous retiendrons simplement que les premiers, de manière plus claire que les seconds, envisagent la tâche comme unité possible d'apprentissage, un curriculum pouvant être fondé sur un ensemble de tâches. Tous les auteurs s'accordent par ailleurs sur le fait qu'une tâche

doit avant tout faire sens pour l'apprenant (*meaningful piece of work* pour Nunan, 1989 : 10). Nous avons alors considéré que la tâche était le plus petit élément isolable (utilisable en tant que tel) dans un curriculum de langue, d'où l'intérêt de prendre ce *grain* de formation comme unité de base pour notre banque de données. Nous avons par ailleurs préféré laisser de côté le terme *scénario*, celui-ci pouvant prendre différentes significations, surtout quand il s'agit d'enseignement des langues (cf. Mangenot & Louveau, 2006 : 42-43).

L'approche par les tâches n'est *a priori* pas liée à l'utilisation des TIC. Pour Mangenot & Louveau (2006 : 41), "*deux éléments de la tâche sont spécifiques à l'utilisation du réseau Internet : le support de départ [...] et éventuellement les moyens de communication entre apprenants*". La décision a donc été prise de considérer comme *tâche multimédia* (ou *tâche web*) toute tâche qui remplit l'une de ces deux conditions, en incluant dans l'idée de communication le cas d'une *publication* sur la Toile (Ollivier, 2007, par exemple, amène ses étudiants autrichiens à créer des entrées *Wikipedia* sur leur village d'origine). Cette décision d'accepter certaines tâches non appuyées sur des supports tirés d'Internet a été influencée par le fait que de nombreuses tâches que nous désirions inclure dans notre banque provenaient de projets de télécollaboration, comme *Le français en (première) ligne*^{ix} : dans ces projets, il est fréquent que l'on demande de parler de sa vie quotidienne, de la culture de son pays, de ses études, sans qu'il soit forcément nécessaire de fournir en amont un support, multimédia ou non ; c'est l'expérience personnelle, la connaissance du monde qui sert de point de départ à la production langagière. Par ailleurs, les étudiants français fabriquent souvent eux-mêmes les supports multimédia de certaines tâches (photos, enregistrements sonores, vidéos) : dans ce dernier cas, ces supports peuvent être livrés en même temps que la fiche de la tâche mais on ne peut pas pour autant parler de *supports Internet*.

Un dernier point important est la question de la *participatory structure* évoquée par Ellis (2003) : à partir d'un même support et d'objectifs similaires, il est 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, 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 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, celui-ci pouvant fort bien trouver une tâche qui lui convient mais en modifier complètement la mise en œuvre. Une tâche associée à un scénario de communication peut alors être considérée comme un *scénario pédagogique*, au sens que cette expression prend dans la FOAD (Mangenot, 2008).

2 Point de vue et descripteurs adoptés

2.1 Quel point de vue adopter ?

Établir une liste de descripteurs dépend de l'objectif que l'on se fixe et du cadre dans lequel on effectue ce travail. Ellis (2003), qui se place du point de vue de la conception de tâches, avec un arrière-plan acquisitionniste, présente des classifications pédagogique, rhétorique, cognitive et psycholinguistique et propose en synthèse un *cadre général de spécification des tâches* (p. 217) comportant quatre entrées principales : **le support langagier de la tâche** (*input*), **les conditions** (notamment les interactions entre apprenants), **les processus cognitifs et discursifs**, **les résultats** (*outcomes*). La *caractérisation d'une ressource pédagogique* à l'aide de 12 critères proposée par Mangenot & Louveau (2006 : 44-47) poursuivait surtout un objectif de formation des enseignants à la pédagogie multimédia, cherchant à mettre le doigt sur certaines variables importantes dans ce cadre. Dans une toute autre perspective, celle d'aider à l'évaluation de tâches conçues par des étudiants de master FLE, Soubrié (2008) avait de son côté proposé un inventaire de 10 critères dont les quatre principaux étaient : la focalisation sur le sens, l'inscription de la tâche dans des pratiques sociales avérées, l'existence d'échanges entre apprenants et la présence d'un résultat identifiable.

La perspective dans laquelle nous nous situons maintenant est différente de celles qui viennent d'être évoquées : il s'agit de mettre à la disposition des enseignants et des chercheurs une banque de tâches multimédia déjà existantes ; cette banque doit être interrogeable en ligne selon des critères croisés et pouvoir être enrichie à tout moment. Certes, il nous a fallu prendre en considération les spécificités de l'approche par les tâches par rapport à d'autres méthodologies d'enseignement des langues, mais nous avons dû aussi nous appuyer sur le matériel pédagogique que nous avons à notre disposition et anticiper les attentes des futurs utilisateurs de la base. La dimension « base de données interrogeable » nous a par ailleurs poussés à trouver un maximum de descripteurs pouvant prendre des valeurs discrètes, en nombre fini. C'est pourquoi, en définitive, les champs que nous avons retenus se situent à la croisée de préoccupations scientifiques, informatiques et pragmatiques.

2.2 Solutions adoptées

On peut classer les champs que nous avons retenus dans trois catégories. La première renvoie aux **descripteurs qui ne sont pas spécifiques à la tâche** mais qui demeurent nécessaires dans la mesure où ils sont utilisés pour décrire tout objet pédagogique :

- **Titre** : au prix d'une certaine hétérogénéité, nous respectons le titre donné par les auteurs de la tâche, qui a tantôt un caractère plus descriptif, tantôt plus accrocheur ;
- **Langue** : notre base de données comprend actuellement des tâches en français et en anglais. Il est prévu à moyen terme d'y intégrer également des tâches en allemand et espagnol ;

- **Niveau** : en référence aux six niveaux communs de référence répertoriés dans le CECRL ;
- **Thème** : nous disposons actuellement d'une liste – qui pourra encore être enrichie - de 46 thèmes (par ex., *achats, animaux, arts, avenir*, etc.) élaborée à partir des thèmes les plus souvent présents dans les manuels de langue ;
- **Durée** : nous avons tenu à faire la distinction entre les tâches réalisables en une seule séance de cours (- de 2h), celles nécessitant une ou deux semaines de cours (2-6h ou 6-12h) et ce que nous avons appelé des *tâches-projets*, qui s'étalent sur plusieurs semaines (+ de 12h) ;
- **URL** : lien hypertextuel vers la ressource.

La seconde catégorie regroupe les **descripteurs propres à l'objet tâche**. Elle se subdivise elle-même en deux parties : d'abord les champs qui permettent de situer la tâche dans le cadre d'actions en contexte social, puis ceux qui informent sur les caractéristiques des activités langagières :

a) Champs situant la tâche dans son contexte social :

- **Action principale** : c'est ce qui selon nous constitue l'ossature de la tâche, la ligne directrice vers laquelle tendent toutes les activités. C'est en quelque sorte le niveau le plus global de représentation de la tâche qui subsume l'ensemble des actions qu'il faudra accomplir pour parvenir au résultat escompté. On retrouve là ce que les auteurs du Cadre appellent *la visée actionnelle* (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Il arrive que le titre joue ce rôle mais ce n'est pas toujours le cas. L'action est formulée en une seule phrase et introduite par un verbe à l'infinitif : *énoncer des consignes de sécurité, préparer un séjour touristique, décrire une journée type*, etc. ;
- **Domaine** : l'une des spécificités de la tâche par rapport à tout autre type d'activité pédagogique est son inscription dans un contexte social. Une tâche en effet est influencée par les caractéristiques spatio-temporelles, les positions sociales des personnes présentes, le but de la communication ou bien encore les outils et supports utilisés (Conseil de l'Europe, 2001 : 43). Le cadre distingue quatre domaines : personnel, public, professionnel et éducationnel. Une action comme l'une de celles que l'on a indiquées en exemple dans le champ précédent peut, selon le domaine, donner lieu à des développements différents. Dans un cadre personnel, la préparation d'un séjour touristique débouchera sur la réalisation d'un document informel rassemblant les informations principales du séjour. Dans un cadre professionnel, le résultat de la tâche consistera plutôt en une affiche publicitaire ou une page de catalogue de vacances ;
- **Étapes** : ce champ permet, de façon très synthétique, dans le cas des *tâches-projet* (*cf. supra*), de décrire les différentes étapes constitutives de l'action principale, désignées dans

le CECR par le syntagme *tâches intermédiaires*. Elles sont numérotées et, comme pour l'action principale, formulées en une phrase introduite par un verbe.

b) Caractéristiques des activités langagières

- **Type de tâche** : il existe différentes façons de classer les tâches selon la perspective dans laquelle on se situe (*cf. supra*). 0 la suite de Guichon & Nicolaev (2009), nous nous sommes basés sur la typologie établie par Pica & al. (1993) qui distinguent, selon les formes que prend l'organisation du travail, quatre types de tâches : échange d'informations^x, résolution de problème, prise de décision et échange d'opinion. À la lumière des tâches de notre échantillon, nous avons complété cette typologie initiale et sommes arrivés à la liste suivante : présentation ou échange d'informations, expression ou échanges d'opinions, prise de décision, résolution de problèmes, création ;
- **Contrat** : Guichon & Nicolaev (2009) font la différence entre les tâches qui relèvent d'un contrat de fiction, comme les simulations et jeux de rôles, et celles qui relèvent d'un contrat de réalité. Comme ils le montrent dans leur article, ainsi que (Mangenot & Penilla, 2009), cette distinction peut, selon le dispositif d'enseignement/ apprentissage, avoir un impact non négligeable en termes de motivation, d'adhésion à la tâche. Il nous a donc semblé important de le préciser ;
- **Documents-suppports** : ceux-ci sont un des éléments constitutifs de la tâche. Plusieurs critères interviennent dans la caractérisation d'un document : le support, le canal, etc. Dans la mesure où la majorité des documents sont numériques, qu'ils soient accessibles *via* Internet ou fournis avec la tâche, nous avons retenu le critère du format qui, tout en étant un critère objectif, permet de rendre compte de documents propres au numérique. Aux documents déjà présents dans les manuels de langue, à savoir textes, images, documents sonores, vidéo, s'ajoutent diaporamas, animations interactives et formulaires (comme les catalogues en ligne). La liste n'est certes pas exhaustive mais rend compte de la diversité des documents-suppports présents dans les tâches de notre base de données ;
- **Production langagière dominante** : il est bien question ici de la production *dominante* et non de la production finale. Il existe en effet des tâches, souvent des *tâches-projets*, qui sont composées de tâches intermédiaires relativement indépendantes les unes des autres, chacune donnant lieu à une production. Plutôt que de caractériser chacune d'entre elles, nous avons préféré, pour plus de commodité et de visibilité, signaler si la tâche dans son ensemble est plutôt orientée vers la production écrite ou orale ;
- **Type de production** : il nous a semblé pertinent de caractériser le type de la production langagière dominante. Il semble en effet que ce soit là un élément important pour aider le

futur utilisateur de la base à se faire une idée des compétences langagières à mobiliser. Nous nous sommes référés pour ce faire aux travaux de Jean-Michel Adam (1992) qui propose cinq types de séquentialités, argumentatives, narratives, dialogales, explicatives et descriptives ; nous avons ajouté les types injonctif (recettes, consignes, règlements) et poétique (type dans lequel la forme est particulièrement importante).

Enfin, la dernière catégorie comprend deux champs réservés aux administrateurs de la base de données et permet d'une part de retracer l'origine de la tâche (formation et/ou projet d'où elle est issue) et d'ajouter des commentaires qui ne seront pas disponibles pour les utilisateurs.

2.3 Descripteurs non retenus

Après discussion, nous avons décidé de ne pas retenir de descripteur renvoyant aux **activités langagières** (CO, CE, PO, PE, interaction, médiation, dans le CECRL) : une des caractéristiques des tâches est en effet de mobiliser une variété de compétences langagières. Un tel champ n'aurait donc pas été très pertinent, puisqu'on aurait pratiquement à chaque fois coché les mêmes cases. Nous nous sommes donc contentés de signaler une dominante orale ou écrite (*cf. Production langagière dominante*).

Nous avons renoncé également à un descripteur portant sur les **objectifs linguistiques**. L'approche par les tâches se centre en effet davantage sur le sens que sur la forme. Certes, comme le rappellent les auteurs du guide pour les utilisateurs du CECRL, on attend non seulement des apprenants "*qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue*" (Conseil de l'Europe, 2002 : 103). Pour autant, la langue n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service de la tâche à effectuer, et c'est dans cet esprit qu'il nous a semblé important de ne pas faire figurer d'objectifs linguistiques dans la base de données de manière à ce qu'ils n'apparaissent pas au même plan que les descripteurs de la tâche.

Il nous semble important, enfin, de préciser notre position en ce qui concerne la **notion de genre**. Celle-ci semble particulièrement adaptée à la perspective actionnelle dans la mesure où elle se situe justement à l'interface des pratiques sociales et du langagier. Comme l'ont montré, entre autres, Richer (2005) et Soubrié (2009), le modèle intraphrastique, dominant jusqu'ici, n'est plus apte à rendre compte de ce qui se joue sur le plan de la langue dans une tâche. Nous avons préféré toutefois ne pas en faire un descripteur dans la mesure d'une part où il n'existe pas de liste finie de genres, d'autre part où un grand nombre de tâches, surtout lorsqu'elles débouchent sur une production orale, ne relève pas d'un genre identifiable, stabilisé. Prenons l'exemple d'une tâche proposée dans le cadre du *Français en (première) ligne* au cours de laquelle des apprenants japonais, après avoir pris connaissance d'un document audio dans lequel deux tutrices décrivent leur logement, devaient à leur tour donner à l'oral des précisions concernant leur lieu d'habitation.

L'absence d'un cadre interactionnel authentique (il s'agit d'échanges oraux asynchrones) empêche de classer ce type de production dans un genre conversationnel. Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit bien d'une tâche puisqu'elle fait sens pour les apprenants. Ce qui compte en effet avant tout dans l'échange, au-delà des questions de forme, c'est la richesse des données culturelles. Toutefois, la combinaison des indications fournies par les champs *Action principale*, *Domaine*, *Type de production* et *Production langagière* devrait fournir une idée assez précise de la production visée et du genre auquel elle appartient, le cas échéant. Dans l'exemple ci-dessus, ces champs indiqueraient qu'il s'agit de *décrire son cadre de vie*, dans le domaine *personnel*, avec une dominante *descriptive* et *orale*.

On trouvera en Annexe 1 le tableau des descripteurs, avec en grisé ceux qui seront utilisés pour l'interrogation de la base.

2.4 Interface d'interrogation

Outre l'origine de la tâche et les commentaires (*cf. supra*), certains champs présentés dans le tableau en Annexe 1 ne seront pas utilisés par le système d'interrogation de la base : le titre et l'URL ne constituent pas des critères de choix. Les étapes peuvent difficilement constituer un critère utilisable ; s'il s'avérait qu'une étape puisse être utilisée comme une tâche à part entière, indépendamment des autres étapes, il conviendrait de la saisir comme une tâche. On constate alors que tous les critères sauf un ont des valeurs discrètes, en nombre fini, et peuvent donc être présentés sous la forme de menus déroulants ou de cases à cocher. Le seul champ ouvert restant interrogeable est l'*Action principale* : ce champ sera donc le dernier à être présenté au choix, sans doute sous la forme d'une liste cliquable ; une alternative consisterait à proposer, à l'issue des choix multiples, une liste de résumés de tâches, résumés constitués du titre, de l'action principale et des étapes (*cf. Annexe 2*).

Bien que la phase d'implémentation n'ait pas encore commencé, le choix en matière d'interface d'interrogation s'oriente vers un formulaire de requêtes composé d'une liste de choix pour chaque champ, un peu à la manière de la base Lettres proposée sur le site d'Educnet (<http://www.educnet.education.fr/bd/urtic/lettres/index.php>).

2.5 Application des descripteurs à une tâche précise

Au fur et à mesure que nous élaborions la structure de notre base de données^{xi}, nous avons cherché à appliquer les descripteurs retenus à de nombreuses *petites* tâches, correspondant à un travail étudiant de 1h30 en moyenne. Ce grain est celui qui a été retenu dans le projet *Le français en (première) ligne*, dans la mesure où il est attendu des étudiants de FLE concepteurs de fournir une tâche par semaine, tâche ensuite réalisée, le plus souvent, durant une période de cours. Ces tâches

commencent presque toujours par un document support et une activité de compréhension, pour demander ensuite une production plus ou moins en lien avec le support.

Nous avons souhaité tester ici la description d'une tâche plus importante et plus complexe, comportant plusieurs étapes. Celle que nous avons retenue a été réalisée par quatre étudiantes de master 2 de FLE à distance, en mode collaboratif, et a été évaluée très positivement par les enseignants-tuteurs du cours^{xiii}. Elle s'intitule *À la rescousse du français* et son écran d'entrée joue sur une métaphore de voyage maritime. Précisons que l'objet demandé aux étudiants était un **scénario pédagogique** (et non une tâche), sachant que le cours propose l'équation tâche(s) + scénario de communication = scénario pédagogique^{xiii}.

La tâche est prévue pour un **niveau B1 en français**. Son **thème** est celui de la francophonie (un des 46 thèmes prévus dans notre base). Le **temps de travail** pour les étudiants peut être estimé à 5 ou 6 h.

En ce qui concerne **l'action principale**, nous la formulerions ainsi : *Réaliser une publicité pour promouvoir la langue française dans le monde*. Le **domaine** est à la fois public (il est question de politique linguistique, on utilise des forums publics) et éducationnel (dans la mesure où il s'agit de faire prendre conscience de l'intérêt d'apprendre le français).

Cette tâche est clairement divisée en **sept étapes** correspondant chacune à une page écran :

1. Mutualisation : faire un remue-méninges collectif sur la langue française ;
2. Prise d'information : prendre connaissance de deux cas concrets où la langue française est mise en danger ;
3. Mutualisation : trouver des arguments pour défendre la langue française ;
4. Prise d'informations : découvrir d'autres arguments à partir de documents sur la langue française (blog, vidéo, article) ;
5. Mutualisation : faire le point sur les arguments glanés jusqu'ici et les hiérarchiser ;
6. Échange : tester ses arguments dans un forum grand public sur la langue française ;
7. Production : réaliser un prospectus ou une affiche.

On peut considérer qu'en termes de **type de tâche**, on a affaire à la fois à de l'échange d'information, à de l'expression d'opinion et à de la création. Le **contrat** est plutôt fondé sur la réalité dans la mesure où il ne s'agit ni d'un jeu de rôle, ni d'une simulation. On trouve des **documents supports** textuels, iconographiques et vidéo.

La **production langagière dominante** est écrite, même si certaines discussions orales ont lieu pour prendre des décisions. Enfin, le **type de séquentialité** le plus courant nous semble être

l'argumentation, même si une certaine dimension poétique peut également exister au niveau de la confection de la publicité.

Les étudiantes ayant conçu ce scénario décrivent assez précisément un scénario de communication possible, étape par étape, proposant un dispositif hybride (voir site). Mais rappelons que pour notre part, nous avons décidé de ne pas inclure le scénario de communication dans la tâche : *À la rescousse du français* peut parfaitement être exploité selon un mode entièrement présentiel ou entièrement à distance.

On trouvera en Annexe 2 une fiche-résumé de la tâche, telle qu'elle pourrait apparaître, une fois effectués les choix sur la langue, le niveau, la durée, le thème, les documents-soutiens, la production dominante et le type de production.

3 Conclusion : difficultés rencontrées

La détermination des descripteurs n'est pas allée de soi. Plusieurs réunions ont été nécessaires, entrecoupées de séances de travail au cours desquelles nous soumettions les critères à l'épreuve des tâches. Ce qui a été particulièrement difficile à saisir, puis à modéliser, c'est l'essence même de la tâche, en regard d'autres approches pédagogiques. C'est tout d'abord la notion de genre qui nous a paru essentielle (*cf. supra*), puis, en accord avec de nombreux didacticiens (Rosen, 2009), celle de résultat. Mais nous nous sommes rapidement rendu compte que ces notions ne suffisaient pas pour caractériser l'essentiel d'une tâche. Prenons l'exemple d'une tâche tirée du projet le *Français en (première) ligne* dans laquelle des apprenants japonais devaient donner à l'oral des consignes de sécurité en cas de tremblement de terre. Ce qui donne tout son sens à la tâche, c'est moins la production finale (un enregistrement oral qui ne s'insère pas dans un contexte de production ni de réception « authentique ») et le résultat auquel les apprenants devaient aboutir (mettre au courant des Français sur les consignes en cas de séisme), que les documents-soutiens fournis en appui, notamment une animation *Flash* tirée d'un site de e-learning sur la prévention des risques. Cela a suffi à rendre assez crédible la tâche aux yeux des apprenants pour qu'ils y adhèrent. Plus que la notion de résultat, c'est donc la question du *sens* qui est centrale dans une tâche. Mais il est difficile d'en rendre compte à travers les champs d'une base de données, dans la mesure où il peut être lié à des paramètres très différents d'une tâche à l'autre.

ANNEXE 1 : tableau récapitulatif des différents descripteurs (en grisé ceux qui seront interrogeables via le système de base de données)

	Descripteurs	Valeurs prises par le descripteur
I	Titre	Champ ouvert
	Langue	Français, allemand, anglais, espagnol, chinois
	Niveau	A1, A2, B1, B2, C1, C2
	Thème	46 thèmes
	Durée	- 2h, 2h-6h, 6h-12h, + 12h
	URL	Champ ouvert
II. a)	Action principale	Champ ouvert
	Domaine	Personnel, public, professionnel, éducationnel
	Etapes	Champ ouvert
II. b)	Tâche/type	Présentation ou échange d'information, expression ou échange d'opinion, prise de décision, résolution de problèmes, création
	Tâche/contrat	Fiction, réalité
	Document(s)/support(s)	Texte, vidéo, enregistrement oral, image, diaporama, animation flash, formulaire
	Production langagière dominante	Oral, écrit
	Type de production	Argumentation, description, explication, injonction, narration, dialogue, poétique
III	Origine de la tâche	Champ ouvert
	Commentaire	Champ ouvert

ANNEXE 2 : résumé de la tâche

<p>Titre : A la rescousse du français</p> <p>Action principale : Réaliser une publicité pour promouvoir la langue française dans le monde</p> <p>Etapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mutualisation : remue-méninges collectif sur la langue française. - Prise d'information : deux cas concrets où la langue française est mise en danger. - Mutualisation : trouver des arguments pour défendre la langue française. - Prise d'informations : découvrir d'autres arguments à partir de documents sur la langue française (blog, vidéo, article). - Mutualisation : faire le point sur les arguments glanés jusqu'ici et les hiérarchiser. - Échange : tester ses arguments dans un forum grand public sur la langue française - Production : réaliser un prospectus ou une affiche.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2002). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*. Consulté en avril 2010 : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

- Guichon, N., Nicolaev, V. (2009). "Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale de L2". In *Actes du colloque EPAL 2009*, Université Stendhal, Grenoble 3. Consulté en avril 2010 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-guichon-nicolaev.pdf
- Mangenot, F. (2003). "Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance". *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 6, n° 1, pp. 109-125. <http://alsic.revues.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". In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (Ed.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), Paris : Hermès, Lavoisier, pp. 13-26.
- Mangenot, F., Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". *Le Français dans le monde Recherches et applications* 45, Paris, Clé International, pp. 82-90.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oliver, R., Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth, Edith Cowan University.
- Ollivier, C. (2007). "Ressources internet, wiki et autonomie de l'apprenant". *Actes du colloque EPAL 2007*, université Stendhal, Grenoble 3. Consulté en avril 2010 : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivier-wiki.pdf>
- Pernin, J.-P. (2004). "LOM, SCORM et IMS-Learning Design : ressources, activités et scénarios". Compte-rendu rédigé par l'ENSSIB à partir d'une communication orale. *L'indexation des ressources pédagogiques*. Villeurbanne : ENSSIB. Consulté en avril 2010: <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1810>
- Pernin, J.-P., Trouche, L. (2007). "Mutualiser les ressources numériques pour la formation : quels modèles ?" In G. Puimatto, *TICE : l'usage en travaux*, Paris : Scéren-CNDP, pp. 115-123.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research." In G. Crookes and S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon (UK): Multilingual Matters, pp. 9-34.
- Richer, J.-J. (2005). *Le Cadre européen de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage des langues ?*. Synergie Chine. Saint-Etienne : Gerflint, pp. 63-71.
- Rosen, E. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications* 45. Paris : Clé International.
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. In Bizarro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto : Areal Editores, pp. 68-81. Consulté en avril 2010 : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>
- Soubrié, T. (2009). "Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?". In O. Bertrand et I. Schaffner, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique, pp. 73-84. Consulté en avril 2010 : http://www.franparler.org/dossiers/variations_actes.htm

Notes

ⁱ Le "nous" réfère non seulement aux auteurs de cet article mais également à toute l'équipe-projet : Charlotte Dejean-Thircuir, Elke Nissen, Pierre Salam, Hee-Kyung Kim et Montiya Phounsub.

ⁱⁱ Un objet d'apprentissage est "*toute entité numérique ou non, qui peut-être utilisée, réutilisée ou référencée lors d'une formation dispensée à partir d'un support technologique*" (Pernin, 2004). Voir également la définition de LOM (et de SCORM) fournie par Wikipedia.

ⁱⁱⁱ <http://worldlanguages.merlot.org>. Le français (423) et l'espagnol (417) sont les mieux représentés.

^{iv} Voir <http://taste.merlot.org/learningmaterials.html>. On constatera l'hétérogénéité des catégories.

^v Le site se présente comme un "*Annuaire du français langue étrangère dont l'objectif est de faciliter l'accès aux meilleures ressources*". <http://www.lepointdufle.net/>

^{vi} Le terme "activité" est employé ici comme un hyperonyme générique, ne préjugant pas s'il s'agit d'exercices, tâches, scénarios, etc. Il exclut par contre les ressources pouvant servir de support à une tâche mais ne comportant pas de consigne pour les apprenants.

^{vii} <http://domus.grenet.fr/cuef/cito/citoprof/accueil.html>

^{viii} <http://www.educnet.education.fr/secondaire/edubases>

^{ix} Voir <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

^x Nous regroupons ici sous un même intitulé deux types de tâches que les auteurs distinguent dans leur article : les tâches de types *Jigsaw* et les tâches de type *information gap*.

^{xi} Ce que nous avons fait à l'aide de l'outil *Base de données* de Moodle.

^{xii} Cours "Apprentissages collectifs assistés par ordinateur". La tâche est disponible en ligne : <http://home.arcor.de/pub.fle/>. Les auteures en sont, comme il est précisé sur le site, Carine Aubin, Odile Duterque, Coralie Jardel, Christèle Joly, encadrées par Katerina Zourou.

^{xiii} Consigne précise telle qu'énoncée dans le cours : "Proposition d'une séquence d'apprentissage du FLE en ligne et description du dispositif précis selon lequel ce scénario sera mis en œuvre (complément à un cours présentiel, travail à distance avec regroupements, tout à distance). La proposition devra comprendre un scénario de communication, à savoir une prévision des échanges que l'on cherche à susciter (qui communique avec qui ? quand ? avec quels outils ? etc.). Ce travail s'effectuera par équipes de trois ou quatre."