



Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social

Christian Ollivier

► To cite this version:

Christian Ollivier. Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2012, 15 (1), 20 p. 10.4000/alsic.2402 . hal-01227740

HAL Id: hal-01227740

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01227740>

Submitted on 18 Jun 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.



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 15, n°1 | 2012

**Médias sociaux et apprentissage des langues :
(r)évolution ?**

Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social

*The interaction-based approach and invisible didactics – Two concepts for the
design and practice of tasks on the social web*

Christian Ollivier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2402>

DOI : 10.4000/alsic.2402

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Les Bibliothèques de l'Université de La Réunion



Référence électronique

Christian Ollivier, « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la
conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis
en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 18 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2402> ;
DOI : 10.4000/alsic.2402

Ce document a été généré automatiquement le 18 juin 2018.

CC-by-nc-nd

Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social

The interaction-based approach and invisible didactics – Two concepts for the design and practice of tasks on the social web

Christian Ollivier

1. Introduction

- 1 Si on peut relever un parallèle entre, d'une part, l'évolution du web vers un web social et participatif qui appelle plus massivement les internautes à interagir et à collaborer et facilite les interactions et la collaboration et, d'autre part, les orientations récentes de la didactique des langues qui conçoivent l'apprenant comme un "acteur social" (Conseil de l'Europe, 2000 : 15) et encouragent l'apprentissage collaboratif, on note aussi que la didactique, quoique s'intéressant de près à l'évolution des technologies, ne propose pas beaucoup de nouvelles approches qui tiennent compte des potentialités actuelles d'Internet.
- 2 Nous entendons montrer ici que l'émergence du web social permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche. Pour cela, nous commencerons par poser le cadre théorique de notre conception de la compétence communicationnelle et actionnelle, avant de définir notre "approche interactionnelle" de l'enseignement / apprentissage des langues et le principe de didactique invisible qui a présidé à la conception et à la réalisation de sites de type web social dans le cadre du projet européen *Babelweb*. L'étude de données issues d'un blogue de ce projet et d'un forum francophone

nous permettra de vérifier si le principe de didactique invisible permet ou non de profiter des avantages que l'on peut théoriquement en attendre.

2. Cadre théorique : communiquer et agir sous contrainte relationnelle

2.1. Conceptions de la compétence de communication

- 3 Quoique nous nous situions clairement dans la mouvance des chercheurs qui s'intéressent à la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000), lequel prend – même si ce n'est que prudemment – ses distances par rapport à l'approche communicative, il nous semble important d'évoquer d'abord le concept de communication pour revenir ensuite sur l'actionnel. Car l'un n'exclut pas l'autre.
- 4 Depuis les années 1960, les définitions du concept de compétence de communication ont été nombreuses. Toutes ont en commun de faire ressortir la complexité de cette notion que les auteurs caractérisent en la déclinant les uns en compétences (Charaudeau, 2006 ; Canale & Swain, 1980 ; Bachman, 1990, par exemple), les autres en composantes (notamment Moirand, 1982 ; Coste, 1978). S'il n'est pas question de discuter ici la pertinence de ces options, ni même de revenir sur les différentes dénominations de ce que nous appelons compétence de communication ("*communicative language ability*" chez Bachman, 1990, ou encore "*functional literacy*" chez Verhoeven, 1994), signalons toutefois brièvement quelques-uns de ses aspects, essentiels à notre propos, et notamment celui qui a trait à la place faite aux partenaires de la communication.
- 5 Chez tous les spécialistes du domaine, on retrouve une composante qui s'intéresse spécifiquement à la situation et, avec plus ou moins d'insistance, aux partenaires de la communication et à leurs interactions. D. H. Hymes avait déjà inclus les participants de la communication sous le "p" de son modèle *speaking*, montrant par exemple qu'un même énoncé peut prendre un statut différent selon la nature des relations sociales unissant les partenaires de la communication (Hymes, 1972 : 57). Dans la lignée de D. H. Hymes, tous les modèles présentent – sous une dénomination ou une autre – une composante sociolinguistique, nommée par exemple "composante de maîtrise situationnelle" chez D. Coste (1978) ou "composante socioculturelle" chez S. Moirand (1982). Selon les auteurs et leurs options scientifiques, l'aspect interpersonnel est plus ou moins prononcé. Cette composante renferme essentiellement la capacité du sujet à agir et avoir des comportements langagiers en adéquation avec les codes régulant les échanges interpersonnels dans une culture ou dans un espace de rencontre de cultures.
- 6 Toutes ces conceptions de la compétence communicationnelle, d'une part, restent fortement monologiques et, d'autre part, sont largement caractérisées par "l'absence de prise en compte de la nature interactionnelle, voire actionnelle, du discours" (Pekarek Doehler, 2005 : 44).
- 7 Seuls certains auteurs donnent à la dimension interactionnelle et interindividuelle une place plus importante. Nous citerons, pour exemple, Charaudeau (2006) qui définit ainsi ce qu'il appelle tantôt "compétence communicationnelle" tantôt "compétence situationnelle", celle-ci s'inscrivant alors dans le cadre plus large d'une "compétence communicationnelle".

L'activité de relation à l'autre détermine un espace dans lequel le JE se trouve aux prises avec l'autre de la communication dans un rapport d'altérité intersubjective, un autre qui peut être un TU et / ou un IL. Dans cet espace, il agit en fonction de ce que sont les contraintes des dispositifs de communication dans lesquels il se trouve (les conditions situationnelles de la communication), et de la marge de manœuvre dont il dispose dans sa quête pour s'individuer (les stratégies discursives). Cela exige de tout sujet parlant une "compétence communicationnelle".

- 8 La dimension interactionnelle et dialogique de la communication a été pensée plus avant en philosophie du langage par F. Jacques et quelques-uns de ses élèves qui placent au centre de leur vision de la communication le *primum relationis*. É. Grillo (2000 : 257) définit ainsi l'aptitude à communiquer.

(...) à y regarder de près, l'aptitude à la communication ne se limite ni à la compétence sémiotique qui permet la formation de syntagmes signifiants, ni à la compétence sémantique assignant sens et référence aux suites de symboles, et permettant le maintien de l'unité thématique de l'échange, ni non plus à la compétence pragmatique qui assure la pertinence des interventions relativement à l'objectif de la stratégie, mais réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire, pour peu qu'il y aille du maintien de la relation, s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle.

- 9 Nous suivrons cette idée du primat de la relation qui établit que toute communication et toute action humaine est interactionnelle et située localement et culturellement. Avec S. Pekarek Doehler (2005 : 49s.), nous pensons la compétence de communication "dans la perspective des propriétés fondamentales des activités sociales, à savoir leur réciprocité, leur nature d'accomplissement local et conjoint et leur caractère de pratiques enracinées dans des cadres socioculturels spécifiques". Il en ressort notamment que "les productions de l'apprenant (...) sont médiatisées par les contraintes situationnelles", essentiellement par les interactions sociales dans lesquelles elles ont lieu. C'est sur cette façon de concevoir la compétence de communication et d'action que se fonde notre proposition d'une approche interactionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues.

2.2. Approche interactionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues

2.2.1. Les tâches et la vie réelle avant l'émergence du web social

- 10 Si toute communication – comprise comme action – et toute action en général est fondamentalement interactionnelle et effectuée sous contrainte relationnelle, la didactique des langues se doit de tenir compte de cette donnée et de proposer aux apprenants des tâches à effectuer au sein d'interactions sociales clairement définies au risque sinon d'en fausser la réalisation. Pourtant, cette dimension a, jusqu'à présent, été peu prise explicitement en considération, notamment dans la définition d'un des concepts phares de la perspective actionnelle, la tâche. R. Ellis (2003) insiste certes sur la nécessité de proposer des tâches qui présentent une forte "authenticité interactionnelle", mais sa conception de l'authenticité interactionnelle reste très axée sur la négociation du sens et tient peu compte de la dimension intersubjective de l'interaction. La définition de la tâche que propose cet auteur n'évoque d'ailleurs pas l'aspect interactionnel. Ce chercheur donne, en effet, une définition en six points qui met l'accent principalement sur la dimension cognitive de la tâche :

"a task is a workplan" ;
 "a task involves a primary focus on meaning" ;
 "a task involves real-world processes of language use" ;
 "a task can involve any of the four language skills" ;
 "a task engages cognitive processes" ;
 "a task has a clearly defined communicative outcome".¹

- 11 L'un des premiers théoriciens de la tâche dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, D. Nunan (2004 : 4), ajoute bien à sa définition de la tâche dans le domaine des langues le fait qu'il s'agisse d'un acte de communication en soi, mais n'évoque pas les interactions sociales.

*A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focussed on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.*²

- 12 La plupart des spécialistes, même s'ils évoquent l'importance de l'authenticité interactionnelle, restreignent en outre la tâche au groupe classe, limitant ainsi la variété des interactions possibles. Ainsi, F. Mangenot et É. Louveau (2006 : 40), se référant à un article de R. Bouchard, en arrivent à la conclusion qu'une tâche est une "activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe en général)". À ce titre, elle doit "impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants".

- 13 D. Nunan (2004 : 1-2) procède d'emblée à une distinction fondamentale entre "tâches de la vie réelle" et "tâches pédagogiques".

*I will draw a basic distinction between what I will call real-world or target tasks, and pedagogical tasks: target tasks, as the name implies, refer to uses of languages in the world beyond the classroom, pedagogical tasks are those that occur in the classroom.*³

- 14 Les premières sont exclues de la classe où ne seront proposées que des tâches à caractère pédagogique visant un apprentissage. Toute transposition d'une tâche de la vie réelle vers la classe en fait une tâche pédagogique.

- 15 Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000 : 121) va dans la même direction lorsqu'il distingue entre deux types de tâches communicatives qui, toutes les deux, sont définies en fonction de leur proximité ou éloignement avec la vie réelle. D'après cet ouvrage de référence, qui reprend globalement la distinction de D. Nunan (2001) entre "*rehearsal tasks*" (tâches de répétition) et "*activation tasks*" (tâches d'activation), il existe des "tâches authentiques" appelées aussi "tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle'", lesquelles "sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe" et des "tâches pédagogiques communicatives (...) assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants" qui, elles, "visent à développer une compétence communicative".

- 16 On est en droit de s'étonner que ce soit précisément à propos de ces tâches que l'on parle de développement d'une "compétence communicative", celle-ci semblant ainsi pouvoir s'acquérir à l'écart de la vie réelle. Nous retiendrons de ces citations, toutefois, le fait que les tâches proposées aux apprenants sont très souvent définies par rapport à la vie réelle, alors qu'il est très rare d'évoquer la possibilité d'introduire au sein du processus d'enseignement / apprentissage des langues des tâches de la vie réelle et de les faire réaliser dans des interactions sociales avec des personnes en dehors des murs de la classe. Cela pouvait être encore relativement compréhensible à la date où ont été publiés les différents écrits que nous évoquons. Il pouvait en effet s'avérer difficile à l'époque de

trouver, à l'étranger, des occasions de réaliser des tâches de la vie réelle impliquant des personnes extérieures à la classe et disposant de compétences dans la langue cible. On pourrait croire que la forte pénétration d'Internet – surtout dans les pays du Nord – et l'émergence de ce que l'on nomme maintenant, à la suite de T. O'Reilly (2005), le "web 2.0" ou "web social", aurait fait changer les choses, pourtant ce n'est pas vraiment le cas, malgré un intérêt prononcé pour les avancées technologiques.

2.2.2. Les tâches à l'heure du web social

- 17 Dès l'apparition des technologies de l'information et de la communication, des chercheurs se sont intéressés aux utilisations et apports potentiels, dans le domaine des langues, de la communication médiée par ordinateur (CMO). Plusieurs publications récentes sur ce sujet (voir, notamment, Kern, Ware & Warschauer, 2004 ; Hoven, 2006 ; Mangenot, 2002) soulignent les avantages de ce type de communication. Rappelons seulement quelques résultats de recherche : la CMO favorise l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à travers l'interaction et la collaboration (Kitade, 2000), elle permet la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement et de nouveaux scénarios d'apprentissage grâce à l'adoption et à l'intégration dans la classe de langue d'outils flexibles et facilitant une interaction plus large entre un nombre croissant de participants (Lamy & Hampel, 2007), elle encourage une participation plus active et plus riche des apprenants (Kern, 1995).
- 18 Ces bénéfices ne sont pas discutables. Nous reviendrons cependant sur l'exploitation – encore limitée – des possibilités de communiquer et agir avec d'autres. Les technologies du web social ouvrent en effet de nouvelles perspectives en permettant d'impliquer aisément des acteurs de la communication situés hors les murs de la classe, qu'il s'agisse de locuteurs natifs ou non natifs, d'apprenants et / ou de non-apprenants. R. Kern, P. Ware et M. Warschauer (2004) ont montré que la CMO a tout d'abord été intégrée au sein de classes uniques mettant en jeu les différents acteurs d'un même groupe pour ensuite s'ouvrir au monde, notamment en impliquant des natifs extérieurs au groupe d'apprenants. Dans la plupart des cas, il s'agit cependant de scénarios prédéfinis et de partenaires de communication repérés et choisis par l'enseignant, l'ensemble des interactions se déroulant dans un espace virtuel administré par ce même enseignant. On est donc en présence de classes élargies à des invités.
- 19 Les propositions de tâches de la vie réelle réalisées sur le web social et impliquant des acteurs situés hors la classe et non sélectionnés par l'enseignant restent encore très rares (Hanna & de Nooy, 2003 ; Ollivier, 2007). La plupart des tâches proposées restent, en effet, fondées sur le principe de la vraisemblance ou de la plausibilité définie par F. Mangenot et F. Penilla (2009 : 83) comme étant fonction, entre autres, de "la pertinence et de la vraisemblance de la mise en situation (...) proposée".

2.2.3. Limites de tâches actuelles

- 20 Si les avantages de telles pratiques ont été largement démontrés, leurs aspects moins positifs ont encore été peu étudiés. Nous avons montré (Jeanneau & Ollivier, 2009 et 2011) que ces pratiques pouvaient avoir un effet pervers sur le comportement des apprenants. Nous avons, notamment, fait ressortir que, dans un forum installé sur un environnement virtuel d'apprentissage géré par l'enseignant et ouvert à des étudiants et à des francophones choisis par lui, le contenu et la forme des messages que les étudiants ont

échangé avec leurs partenaires francophones étaient tous les deux fortement influencés par la présence de l'enseignant. Au final, ce dernier apparaissait comme la personne pour laquelle les apprenants écrivaient du fait qu'il lisait tous les messages et procédait à une évaluation de la participation des étudiants. Autrement dit, la relation asymétrique enseignant-étudiant a primé sur la relation de type complémentaire et hiérarchique francophone-étudiant – nous reprenons les termes de Watzlawick *et al.* (1972) – et a fait que les étudiants ont écrit sous une double contrainte relationnelle donnant la priorité à celle les unissant à leur enseignant.

- 21 Et c'est bien là la limite essentielle des tâches telles qu'elles sont définies par le CECRL par exemple. Soit il s'agit de tâches de répétition dont le résultat s'adresse aux apprenants eux-mêmes et, dans ce cas, les partenaires de l'action et la communication sont peu variés, soit ces tâches de répétition font appel à la simulation pour définir les destinataires de la tâche et, dans ce cas, il n'existe pas de réelle contrainte relationnelle unissant les acteurs et les destinataires de l'action, soit on implique des locuteurs natifs, mais la présence forte de l'enseignant comme destinataire (primaire ou secondaire) et évaluateur (dans la majorité des cas) fausse la donne de la communication. Dans tous les cas, les potentialités du web social ne sont pas exploitées et nous ne pouvons que reprendre à notre compte ce que B. Hanna et J. de Nooy écrivaient (2003 : 73).

In other words, despite the promise of the Internet to "connect learners with authentic culture" and serve as "a gateway to the virtual foreign world where 'real people' are using real language in 'real context'" (Osuna & Meskill, 1998), discussion activities – whether email exchange or discussion lists – are often limited to teacher-determined topics and the cultural comfort zone of student-student interaction. (...) Students are still safely within the classroom, virtual though it might be, and despite its advantages, it suffers the limitations of any language classroom in providing genuine opportunities to engage with the "target culture" in roles other than that of student.⁴

2.3. Approche interactionnelle et web social

- 22 Si l'on suit la conception de la communication et de l'action sur laquelle nous nous appuyons, il devient évident que l'on se doit de dépasser les tâches faisant appel à une quelconque simulation, notamment à la simulation du ou des destinataires. Il est clair également que l'on ne peut se cantonner aux murs de la classe où les partenaires de l'action et de la communication resteront extrêmement peu variés et où tous appartiennent à une ou des communautés linguistiques et culturelles autres que celles de la langue cible.
- 23 D'où l'idée de proposer des tâches fondées sur une approche interactionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues. Nous définissons ainsi toute tâche à réaliser dans le cadre d'interactions sociales réelles et donc clairement définies. Varier les acteurs et destinataires de ces tâches pouvant s'avérer difficile dans certains contextes, nous proposons d'exploiter les potentialités du web social.
- 24 Pour être bref dans ce cadre limité, nous dirons que celui-ci favorise, grâce à des technologies sans cesse en évolution, les interactions et la collaboration entre internautes. Un blogue permet, par exemple, à son ou ses auteurs de publier des articles et de recevoir des commentaires auxquels ils pourront répondre. Un wiki permet à plusieurs personnes de travailler ensemble sur un même document et de modifier les contributions des autres.

- 25 Il existe de très nombreux sites sur lesquels les internautes sont invités à participer et, ainsi, à entrer en interaction avec d'autres personnes distantes. Dans un ouvrage paru récemment (Ollivier & Puren, 2011), nous avons proposé des exemples de tâches de la vie réelle réalisables sur des sites du web social. Cependant, trouver des sites adaptés notamment aux besoins, aux objectifs d'enseignement / apprentissage poursuivis ainsi qu'au niveau des apprenants, n'est pas toujours chose aisée pour l'enseignant. De là est née l'idée de concevoir des sites de type web social s'adressant prioritairement aux apprenants auxquels ils proposeraient des tâches qui leur conviendraient. Se posait alors la question du principe de création de ces sites. Si ceux-ci étaient clairement à visée didactique, l'apprenant risquerait, conformément au cadre théorique que nous venons d'explicitier, d'y avoir un comportement d'apprenant et non d'usager de la langue agissant pour et avec d'autres usagers de la langue. Confronté à ce problème, le projet *Babelweb* a apporté une réponse sous le concept de "didactique invisible".

2.4. La didactique invisible : un concept pour la conception de sites d'utilisation et apprentissage de la langue

- 26 La didactique invisible est un principe de conception de sites d'utilisation et apprentissage des langues. L'idée est une adaptation du principe de "théâtre invisible" lancé par A. Boal qui consiste à jouer, dans un espace public, une scène de théâtre partiellement improvisée dans laquelle les "spectateurs" vont se retrouver impliqués comme "acteurs" sans jamais savoir qu'il s'agissait au départ de théâtre.
- 27 Dans le domaine de la création de sites à visée didactique, il s'agit de donner à un tel site une apparence aussi peu didactique que possible, ou pour reprendre les termes de F. Mangenot et F. Penilla (2009 : 90) de permettre aux "ficelles (didactiques forcément)" de l'enseignant concepteur "de se fondre dans le décor". Concevoir un site sur le principe de la didactique invisible, c'est développer des tâches – dans notre cas interactionnelles – avec des objectifs d'enseignement / apprentissage clairement définis et, ensuite, lors de la création du site, gommer toute trace de la didactique sous-jacente. La tâche, sa description, les "consignes" devront donc ressembler à ce qui est proposé sur le web social. On pourra, pour cela, s'inspirer de sites sans visée d'apprentissage tels que *Humankindwall* qui indique ceci sur sa page d'accueil.
- Participez à la construction du premier monument du web.
Comment apporter ma contribution ?
Inscris-toi et visite la plus grande construction multimédia de l'Humanité.
Contribue en postant un Tribute⁵ qui te ressemble sur un des espaces mis à disposition.
Exprime-toi, donne ton avis sur les sujets qui te tiennent à cœur et anime le débat autour de tes idées.
- 28 Pour comparaison, voici la présentation de la tâche sur le blogue *Le plus bel endroit du monde* (Ollivier, 2008) qui sera étudié ci-dessous.
- Quel est, pour vous, le plus bel endroit du monde ? Partagez avec nous vos textes et photos et commentez ceux des autres !
Vous pouvez écrire dans la langue romane que vous voulez (espagnol, français, italien, roumain, créole...)
- 29 La didactique invisible vise deux objectifs. Le site ne présentant pas d'aspect didactique, les locuteurs natifs qui le découvriront pourront être intéressés à y participer. *Babelweb* a d'ailleurs un site *Un monde absurde* (Ollivier, 2009) qui est essentiellement nourri de

productions de locuteurs natifs qui lui donnent par contrecoup une reconnaissance comme site "normal" du web social. Deuxième objectif : faire en sorte que les apprenants puissent sur ces sites agir et interagir avec des apprenants, mais aussi avec des locuteurs natifs et qu'ils se comportent sur *Babelweb* comme des usagers de la langue réalisant une tâche de la vie réelle et non comme des apprenants impliqués dans une tâche d'apprentissage.

3. Présentation des terrains de recherche

3.1. Présentation du projet *Babelweb*

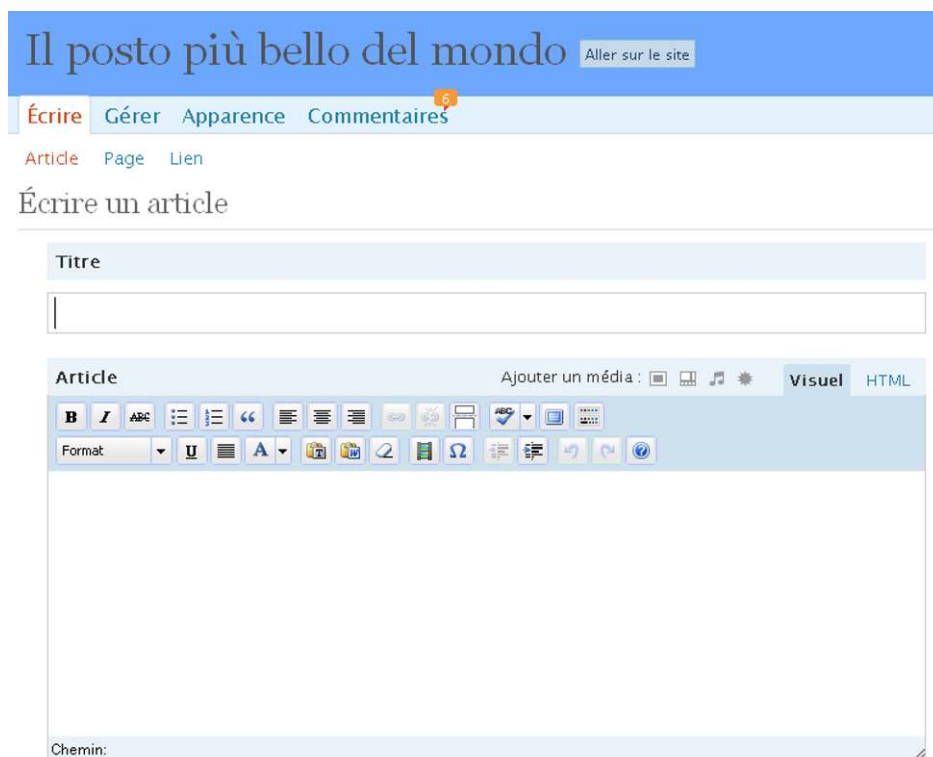
- 30 Le site qui sert de cadre à cette étude a été conçu et réalisé dans le cadre d'un projet inscrit dans les activités "transversales 2 (langues)" du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne. *Babelweb* a regroupé dix institutions éducatives européennes avec le but de mettre en ligne des sites de type web social proposant chacun une tâche à réaliser dans une langue romane, laissée au choix des internautes participants. D'un point de vue didactique, *Babelweb* met en pratique le principe de la didactique invisible. D'un point de vue technique, l'ensemble des sites repose sur la technologie *Wordpress*, système de gestion de contenus qui permet de créer et gérer des blogues multi-auteurs et de transformer, si besoin, ces blogues en sites proches du forum et du wiki.
- 31 Notre étude porte sur le premier blogue lancé par *Babelweb*, *Le plus bel endroit du monde* (Ollivier, 2008), qui invite les internautes à partager avec les autres visiteurs un article dans lequel ils indiquent quel est, pour eux, le plus bel endroit du monde. Les participations sont le fait d'internautes individuels, apprenants ou non de français, ou d'apprenants en groupes constitués à qui l'enseignant a proposé de prendre part au blogue.

Figure 1 – Page d'accueil du blogue *Le plus bel endroit du monde*.



- 32 Pour participer les internautes doivent disposer d'un compte qu'ils peuvent créer directement sur le site et activer immédiatement en cliquant sur un lien qui leur est envoyé par courrier électronique. Un éditeur de type *wysiwyg* (*what you see is what you get*, ce que vous voyez est ce que vous obtenez) permet aux contributeurs de formater aisément leurs contributions en cliquant sur des icônes dans une barre de formatage et surtout en voyant immédiatement le résultat de ces mises en forme, comme sur un logiciel de traitement de texte habituel par exemple. Nous précisons ici, puisque nous avons pris en compte dans notre étude la présence d'émoticônes qu'il n'existe pas de bouton d'insertion de binettes sur l'interface de création d'article, mais que le système transforme automatiquement toute combinaison de caractères de type "*)" et ":((" en émoticônes correspondants.

Figure 2 – Éditeur *wysiwyg* de Wordpress sur le blogue *Le plus bel endroit du monde*.

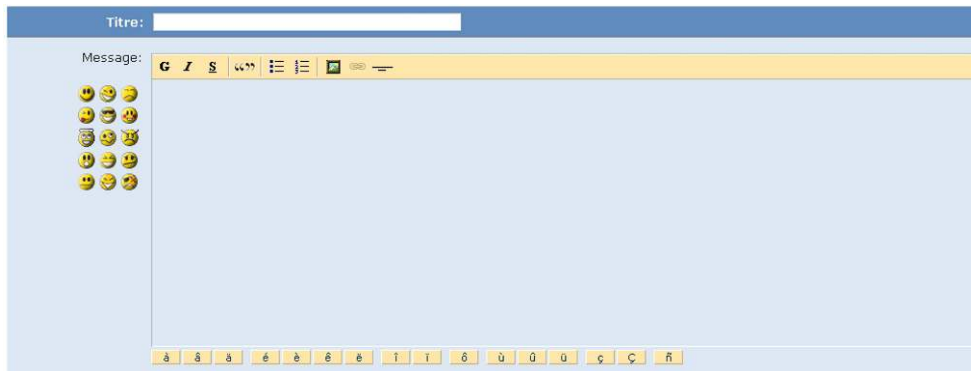


3.2. Présentation du fil de discussion "Quel est le plus bel endroit que vous ayez jamais vu ?"

- 33 Afin de trouver des contributions d'internautes sur le même thème que celui-ci proposé sur *Babelweb*, nous avons procédé à une recherche sur Internet. Le site le plus intéressant et le plus proche du blogue de *Babelweb* est un fil de discussion que nous avait proposé Google comme premier résultat. Ont donc été analysées les contributions à ce fil hébergé sur *VoyageForum.com* (VoyageRéseau Inc). Une personne membre du forum avait lancé une discussion en demandant : "Juste par curiosité et parce que la beauté est tellement subjective, je vous demande tout simplement quel est à vos yeux le plus bel endroit que vous avez jamais vu ?"

- 34 Pour participer au forum, il faut, dans ce cas comme dans celui de *Babelweb*, être membre du site, ce qui peut se faire en quelques secondes. L'éditeur est, là aussi, de type *wysigyg* et ressemble de par sa structure (deux champs, un pour le titre et un pour le corps du message) à celui de *Babelweb*. À la différence du système *Wordpress*, il propose moins d'options de formatage, mais ajoute la possibilité d'insérer des émoticônes dans le texte en cliquant sur une palette présente sur la gauche du champ "message".

Figure 3 – Éditeur *wysiwyg* de *VoyageForum.com*.



4. Méthodologie

4.1. Questionnement et présentation du corpus

- 35 Le but de cette étude est de compléter celle menée en 2009 avec C. Jeanneau qui portait essentiellement sur les commentaires postés en réponses aux 100 premières contributions du blogue. Nous avons, alors, étudié si le comportement des internautes locuteurs natifs qui avaient participé à *Babelweb* était similaire à celui des apprenants, et fait ressortir une forte correspondance, qui montrait l'effet positif de la didactique invisible comparée à une tâche réalisée sur un forum didactique regroupant étudiants étrangers et francophones. Nous avons voulu voir cette fois-ci si les articles des apprenants présentaient également une forte similitude avec les contributions de locuteurs natifs. N'ayant pas à notre disposition assez de contributions de locuteurs natifs sur le blogue, nous avons opté pour une comparaison entre les usages sur *Babelweb* et ceux de locuteurs natifs dans un espace semblable de par la thématique et la structure générale. Nous voulions ainsi établir si le principe de didactique invisible amenait ou non les apprenants à se comporter comme des usagers de la langue, accomplissant la même tâche que des locuteurs natifs.
- 36 Sur *Babelweb*, nous avons recueilli et traité les derniers articles publiés en l'espace d'un peu plus d'un an – entre le 07 / 04 / 2010 et le 27 / 04 / 2011 – en ne retenant que les articles qui ont été écrits par des personnes apprenant ou ayant appris, comme langue étrangère, la langue romane utilisée. Nous arrivons à un total de 101 articles rédigés en français (pour la plupart) et en italien. Pour la grande majorité, ces contributions ont été réalisées dans le cadre de cours de français. Le fait que les publications soient groupées dans le temps – sur quelques heures – le montre clairement. Il s'agit donc de cas où c'est l'enseignant qui a proposé aux apprenants de participer à *Babelweb*. On a ainsi une situation qui demandera une attention toute particulière lors de l'analyse puisque les

apprenants réagissent à une double sollicitation : celle de *Babelweb* et celle de l'enseignant.

- 37 Concernant le forum de voyage, nous avons inclus dans notre corpus toutes les contributions qui constituaient des réponses directes à la sollicitation initiale. Nous avons ainsi exclu un échange visant à corriger l'erreur d'un internaute qui avait situé le Mozambique sur la côte atlantique. Exclure ce genre d'échange – qui s'apparenterait plus à un échange de commentaire sur *Babelweb* – nous a permis d'obtenir deux corpus présentant de fortes similarités. Que ce soit sur *Babelweb* ou sur le forum, les contributions analysées interviennent en réponse à une sollicitation publiée sur le site et les participants ne connaissent pas la personne ayant lancé la discussion. La structure des deux ensembles est la même : une sollicitation et plusieurs réponses à celle-ci publiées les unes à la suite des autres, dans l'ordre chronologique sur le forum et antéchronologique sur le blogue, mais avec toujours, en accueil, l'invitation à indiquer quel est le plus bel endroit du monde.
- 38 Cela donne, pour le forum, un total de 35 contributions postées entre le 08 / 06 / 2007 et le 30 / 05 / 2010, cette dernière réponse intervenant très longtemps après la précédente puisque les 34 premières réponses retenues ont été envoyées dans les quatre mois (et quelques jours) qui ont suivi le lancement du fil (réponse 34 postée le 12 / 10 / 2007).
- 39 Dans les deux cas, nous citerons les contributions en indiquant le lieu de publication (forum ou *BW* pour *Babelweb*), suivi du pseudo de l'auteur et de la date de publication. Nous n'avons procédé à aucune anonymisation complémentaire, celle-ci s'avérant inutile dans ce cas précis. Toutes les contributions analysées étant en accès libre et direct sur la Toile, le lecteur intéressé pourra, en effet, aisément les retrouver dans leur contexte original, pourvues du pseudo de l'internaute les ayant rédigées. Il lui suffira, pour cela, d'entrer tout ou partie de celle-ci dans un moteur de recherche.

4.2. Éléments analysés

- 40 Nous avons, tout comme lors des analyses de 2009 et 2011 travaillé sur la présence du "moi" et du "toi", comptabilisant chaque fois que les contributeurs parlent d'eux-mêmes ou utilisent explicitement un mot portant la marque de la 1^{ère} personne ("je", "mon"...) et procédant de la même façon pour la présence du "tu". Bien qu'elles constituent un signe évident de relation entre le moi et le toi, nous n'avons pas compté les formules d'adresse présentes dans quelques rares contributions du forum, celles-ci pouvant avoir été conditionnées par le fait qu'il s'agisse précisément d'un forum où l'on répond à une ou plusieurs autres personnes. Ces formules sont entièrement absentes sur les contributions de *Babelweb*, celles-ci étant des réponses à une sollicitation exprimée par les concepteurs du site, donc moins personnalisée que celle du forum. Nous avons ainsi cherché à uniformiser les deux corpus pour ne nous intéresser qu'à ce qui est directement comparable. Les comptages ont été effectués "à la main" pour chaque contribution, les chiffres sont le fruit d'une analyse des contenus obtenue par plusieurs lectures du corpus en utilisant les filtres qu'une première analyse avait permis de mettre en évidence (cf. ci-dessous). Les valeurs ont été, ensuite, reportées dans un tableur pour traitement électronique.
- 41 Une première analyse des contenus nous a permis de recenser les sujets abordés par les internautes dans les deux cas de figure étudiés. Ces sujets se recoupent pour les deux sites étudiés et correspondent à nos recherches précédentes. Nous avons donc comptabilisé le

nombre de messages contenant des informations sur la vie du contributeur, qu'il s'agisse d'un vécu, de sa situation actuelle ou de rêves. De même, nous avons recensé les messages qui ne font apparaître aucune marque du moi et ceux où cette marque n'apparaît que dans une formule servant à introduire ce que l'auteur présente comme étant le plus bel endroit du monde. Nous avons traité à part ce cas de figure car il ne s'agit que d'un élément de réponse quasiment automatique à une sollicitation qui, dans les deux cas, fait explicitement appel à la subjectivité : "quel est, *pour vous*, le plus bel endroit du monde ?" sur *Babelweb*, et "quel est à vos yeux le plus bel endroit que vous avez jamais vu ?"⁶ pour le forum.

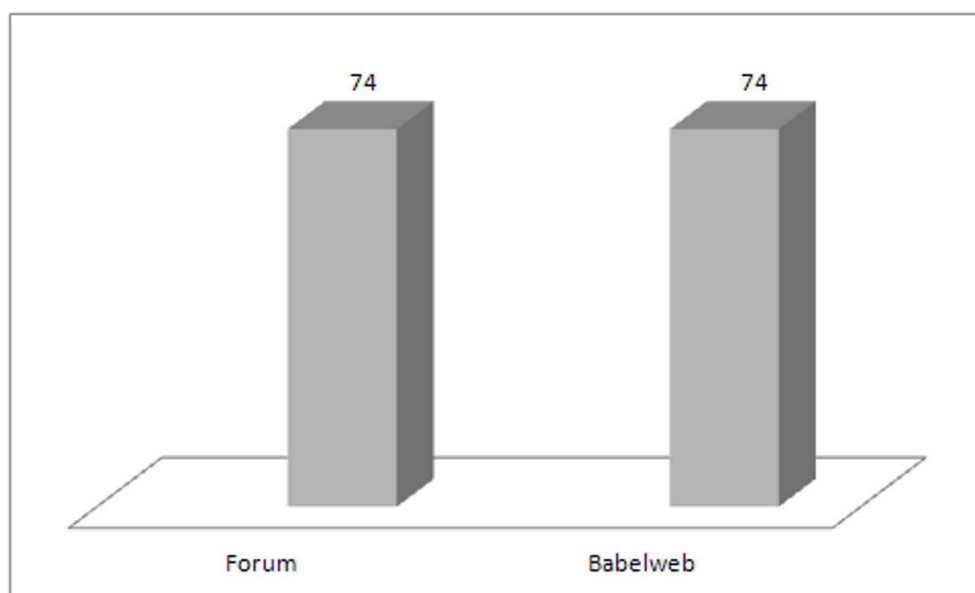
- 42 Nous avons également comptabilisé les messages dans lesquels les internautes expriment un jugement de valeur – généralement positif – sur le lieu présenté. Il s'agit majoritairement d'adjectifs qualificatifs. Nous ne recensons pas dans cette catégorie l'adjectif "beau" lié à "endroit".
- 43 Nous nous sommes également attaché à prendre en compte les aspects non verbaux, tels que l'emploi d'émoticônes ou de signes de ponctuation utilisés pour exprimer de l'affectif : points de suspension (pouvant dépasser largement le nombre de trois) et les points d'exclamation souvent redoublés, voire triplés et plus.
- 44 Le recensement de ces éléments devait nous permettre de savoir si les apprenants participant à un site du web social construit sur le principe de la didactique invisible et proposant de publier au sein d'interactions sociales dépassant le cadre de la classe avaient un comportement proche de celui des locuteurs natifs sur des sites de type web social dépourvus de visée didactique.

5. Présentation des données

5.1. Similitudes

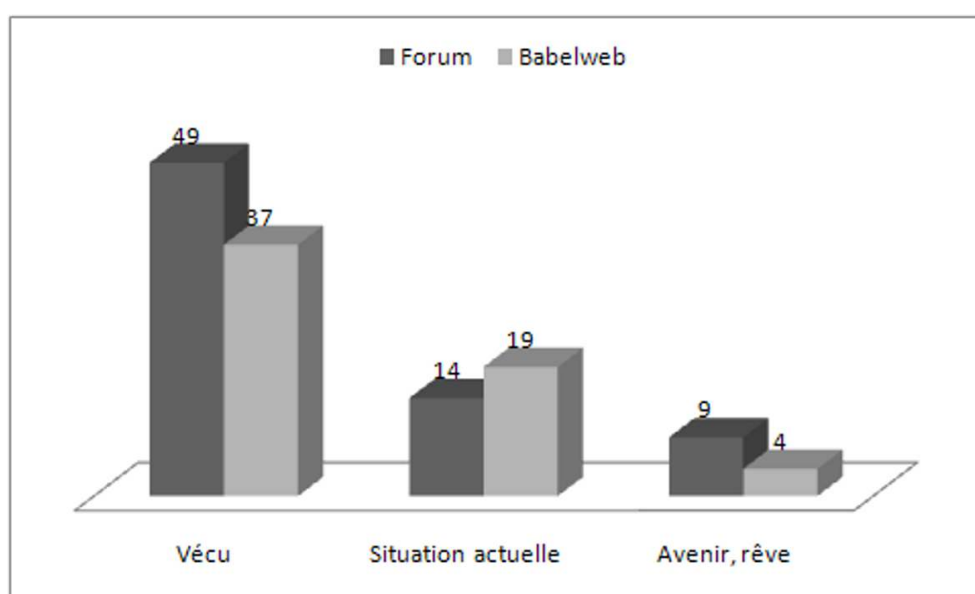
- 45 Nous commencerons par relever les points communs avant d'aborder les divergences. Il est tout d'abord intéressant de noter que les éléments de contenu présents dans les messages des locuteurs natifs et dans les articles des apprenants sont très largement similaires. La plus grande similitude de comportement réside dans l'expression d'un jugement de valeur – autre que le fait que l'endroit présenté le soit comme le plus beau du monde bien entendu – puisque francophones et apprenants sont $\frac{3}{4}$ à en exprimer un.

Figure 4 – Expression d'un jugement de valeur.⁷



- 46 On remarque également des comportements très similaires dans l'évocation des éléments de vie de la personne, qu'il s'agisse du passé, du présent ou de l'avenir avec un taux parfois légèrement supérieur pour le forum, parfois pour *Babelweb*.

Figure 5 – Évocation d'éléments de vie de la personne.



- 47 49 % des personnes intervenant dans le forum et 37 % sur *Babelweb* relatent un vécu lié au lieu évoqué. Il s'agit souvent d'un mini récit de voyage ou de l'évocation d'un sentiment lié à l'expérience du lieu.

Quant⁸ on est arrivé sur cette île par une route en léger dévers surplombant un panorama de feu au coucher du soleil, moi debout à l'arrière du collectif, et que j'ai vu cette île reliée par un étroit pont de bois et de ferraille de 1 km de long face à l'Océan indien (merci yangguizi), j'ai ressenti vraiment un sentiment de bout du monde. (forum, Alan, 10 / 06 / 2007)

Angkor parce que je pleure devant ces pierres, mais je crois que la gentillesse de mon chauffeur de tuk tuk multiplie encore mon amour pour ce site... (forum, mandms, 10 / 06 / 2007)

C'était l'année 1990 et c'était un voyage organisé en autobus. C'était bien parce que on n'était pas seul, mais j'ai détesté ne pouvoir passer le temps que j'ai voulu pour visiter les villes, les monuments, etc. (BW, Mathilda, 07 / 04 / 2010)

Le voyage en bateau par le Nil pour moi était très important pour les sens, parce que j'ai vécu un état de mélange entre les sentiments d'amour et de respect pour ses terres. (BW, ireneti, 07 / 04 / 2010)

- 48 Dans les informations classées parmi les éléments en lien avec la situation actuelle de la personne, pour lesquelles on note une très forte convergence de comportement dans les deux groupes étudiés – évocation dans 14 % des messages du forum et 19 % des articles du blogue –, on trouve, dans les deux groupes, des données sur le lieu d'habitation, le caractère et l'identité de l'auteur.

Mais la "porchetta" je ne la mange pas parce que je suis végétarienne. (BW, esquiol, 12 / 04 / 2010)

Per me il posto più bello è la piccola cappella a Oberndorf, presso Salisburgo, *non lontano dalla casa mia*.⁹ (BW, narrator1, 06 / 04 / 2011)

Mais la région où nous vivons a aussi beaucoup de charme (La Camargue). (forum, jack13460, 08 / 06 / 2007)

le plus bel endroit, c'est celui que j'aperçois de ma terrasse à Madagascar en me levant le matin. (forum, carthago47, 23 / 07 / 2007)

- 49 Pour ce qui concerne l'évocation d'un vécu passé, présent ou souhaité, le comportement des internautes sur le forum de voyage et celui des apprenants de langue étrangère sont, là encore, très proches l'un de l'autre. Dans les deux cas, ils livrent, dans nettement plus de la moitié des messages, des informations sur eux-mêmes. On remarquera aussi que les apprenants ont plus tendance à inclure une marque du "moi" dans leurs contributions que les locuteurs natifs ; 93 % des apprenants s'intègrent explicitement dans leurs messages, contre 83 % des locuteurs natifs.

- 50 Au niveau des contenus, on note donc une très forte similitude de comportement, les deux groupes évoquant les mêmes aspects dans des proportions sensiblement voire totalement égales. Au-delà de ces convergences existent cependant des divergences que nous présentons ci-dessous.

5.2. Divergences

- 51 La première divergence que nous évoquerons est liée au contenu des contributions. L'analyse des dire fait ressortir chez les membres du forum une tendance, très peu répandue chez les apprenants, à thématiser l'idée de plus bel endroit du monde. Si 43 % des contributions au forum le font, seuls 10 % des articles de *Babelweb* contiennent une réflexion à ce sujet. Lorsqu'elle est présente, cette réflexion souligne la difficulté de choisir un endroit, voire remettent en question la possibilité de répondre.

C'est trop difficile de choisir le lieu plus bel du monde mais pour moi l'espace est un endroit magnifique. (BW, maryamin, 08 / 04 / 2010)

je suis sur aussi que le parfait n'existe pas, que la nature paradisiaque est une notion relative (...) il serait absurde de répondre tout aussi facilement à certaines questions qui ne sont pas à la mesure de quelques réponses faites.. (BW, mariodriiss, 09 / 04 / 2010)

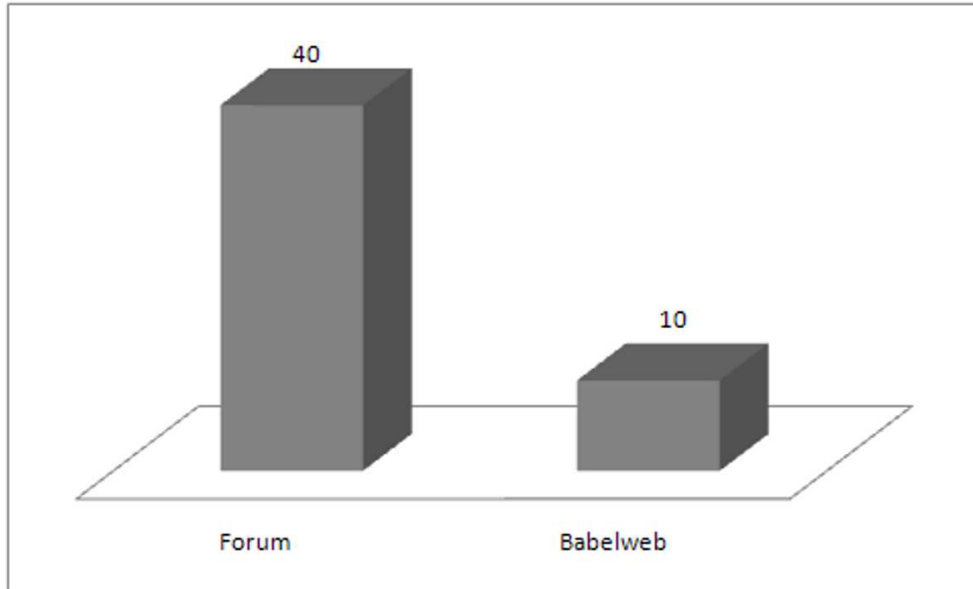
hummm je dirais (forum, lapikichante, 19 / 07 / 2007)

j'hésite une fraction de seconde (forum, domied33850, 18 / 07 / 2007)

Ceux qui me passent à l'esprit, mais il y en a tant d'autres (forum, Marliese, 18 / 06 / 2007)

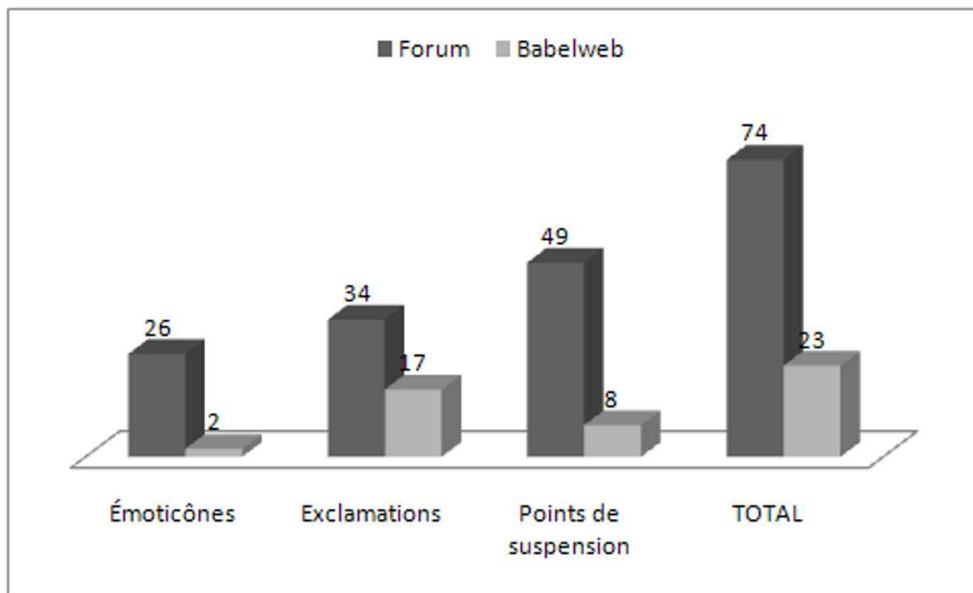
Le plus bel endroit 🤔 ? Tant de merveilles déjà vues (pyramides, glacier, ...) alors peut être la vision du "monde du silence"... (forum, musica, 11 / 06 / 2007)

Figure 6 – Retours sur la question posée.



- 52 Nous ne faisons, pour l'instant, que prendre acte de cette différence que nous analyserons plus bas en relation avec les autres divergences relevées. Un autre point sur lequel apprenants et locuteurs natifs ne présentent pas le même comportement est l'utilisation des éléments non verbaux servant à exprimer l'affectif. Nous regroupons sous cette catégorie les émoticônes, les points de suspension et d'exclamation. Nous avons, bien entendu, comptabilisé uniquement les points de suspension relevant de l'expression subjective sans tenir compte des points de suspension utilisés pour marquer le caractère non fini d'une énumération.

Figure 7 – Éléments non verbaux dans l'expression de l'affectif.



53 Les contributeurs du forum utilisent des éléments non verbaux dans 74 % de leurs messages alors que les apprenants n'en font usage que dans 23 % de leurs articles. Ces chiffres s'expliquent, en partie, par le fait que l'éditeur de message du forum propose des émoticônes à cliquer alors que la version de *Wordpress* utilisée sur le blogue de *Babelweb* n'a pas cette option et ne fait que transformer les suites de caractères en binettes. Les résultats étant cependant fortement divergents au niveau des exclamations et plus encore pour l'emploi des points de suspension, nous y voyons une divergence due essentiellement à la situation de production.

54 On notera, surtout chez les francophones, la multiplication des signes de ponctuation pour exprimer l'affectif. On trouve, de très nombreuses fois, des groupes composés de deux ou trois signes répétés, voire plus. Sur le forum, un membre utilise des points de suspension neuf fois dans son message, les suites allant de cinq à sept points (alan, 10 / 06 / 2007). Un message ne compte même que des points d'exclamations et des points de suspension comme ponctuation, phénomène qui n'apparaît nulle part dans le corpus *Babelweb* étudié.

alalala...pas facile comme question...

le plus belle endroit ?....huuumm....

je dirais qu'un moment de mes voyages que je retiens particulièrement c'était le desert du maroc quand on s'eloignait dans le bus et que j'ecoutait "losing my religion" de REM et que j'ai entendu ces dernières paroles "that was just a dream (fois 2)" et que j'ai vu les dunes s'éloigner...c'est pas vraiment un endroit (enfin si le desert!)

mais c'était tres fort et intense comme moment!!

voilà!

j'espere en avoir d'autres lors de mes prochaines periples!!

bises a tous! (forum, ptitebulle42, 15 / 06 / 2007)

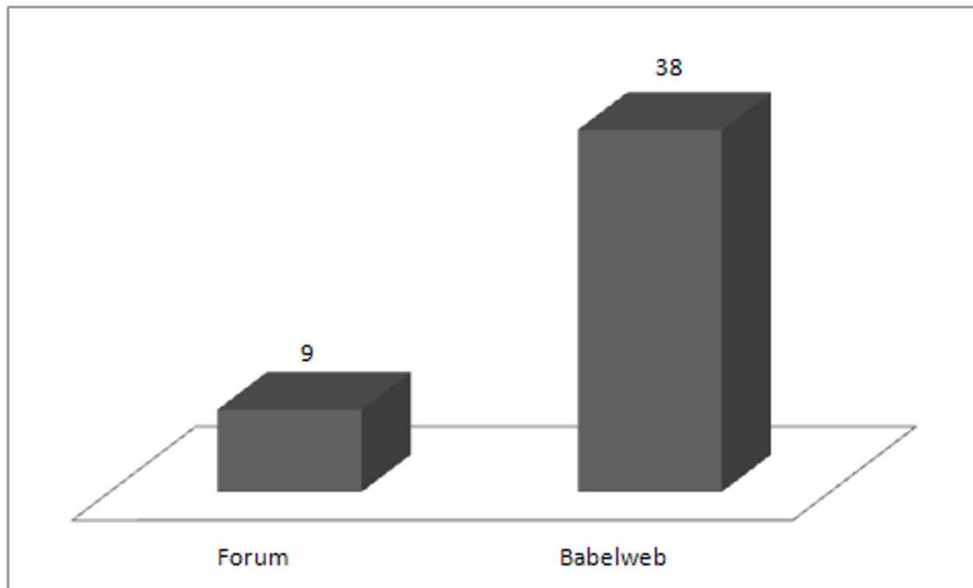
55 Au nombre des divergences, nous retiendrons également, sur le blogue, la plus grande fréquence d'énoncés dans lesquels le rédacteur s'adresse directement aux lecteurs : 38 % chez les apprenants contre 9 % chez les francophones. Il s'agit, le plus souvent, d'adresser au lecteur des recommandations pour le cas où il visiterait le lieu présenté.

Si vous voulez aller à Thaïlande il faut emporter vêtements de coton et robe pour nous protéger de la pluie. (BW, eviza , 14 / 04 / 2011)

C'est une plage assez vierge où vous devez arriver à pied. (...) vous devez prendre l'avion à destination de Maó. Celle-là, vous devez prendre une voiture à destination de Fornells et après, vous devez suivre les indications des signaux. (BW, astrid.ruiz.sgura, 26 / 04 / 2011)

N'oubliez pas de visiter Luau (BW, llvjordi , 27 / 04 / 2011)

Figure 8 – Fréquence des formulations où les auteurs s'adressent directement aux lecteurs.



- 56 Finalement, nous mentionnerons un phénomène exclusivement relevé dans les contributions des locuteurs natifs : l'absence de toute explication du choix et l'extrême brièveté de certains messages. Le membre louis29 écrit le 17 / 07 / 2007 un message constitué d'une seule phrase : "sans hésité elisa, meme si cela est tres commun, j pense que New york n a pas bcp d equivalent dans le monde....." Le message le plus court provient de kohsamui314 (18 / 07 / 2007) : "le taj mahal au lever du soleil....". Quant à RRR – le seul à se servir d'une image comme réponse –, il poste le 11 / 10 / 2007 un message constitué essentiellement d'une photo précédée du texte : "ça parce que c'est reposant" et suivie de "Sinon comme la plupart des fous d'Asie du sud est, Angkor trop hallucinant!".

6. Analyses et conclusions pour la didactique invisible

6.1. Analyses

- 57 Afin d'affiner et de mettre en perspective l'analyse, nous comparerons, chaque fois que cela sera opportun, les résultats de cette étude avec ceux – complémentaires – des études publiées en 2009 et 2011 par C. Jeanneau et moi-même.
- 58 L'analyse des contenus fait ressortir une forte correspondance au niveau des contenus entre les contributions des locuteurs natifs et celles des apprenants. Si nous comparons ces résultats à ceux de l'analyse du forum didactique, qui avait montré que les étudiants donnaient nettement moins d'informations sur eux-mêmes (0,4 information par message) que leurs partenaires francophones (environ une information par message), nous

pouvons en conclure que la didactique invisible semble fonctionner comme prévu puisque, sur *Babelweb*, les apprenants ont un comportement langagier proche de celui de locuteurs natifs sur un site similaire qui ne présente aucune visée didactique. Ces résultats confirment donc ce que nous avons pu mettre en lumière en 2009. L'analyse des divergences incite cependant à plus de prudence dans les conclusions même si divergence ne signifie pas forcément échec du principe de didactique invisible.

- 59 Revenons sur l'utilisation divergente des moyens non verbaux d'expression de l'affectif. La forte divergence apparente peut laisser croire que les apprenants adoptent un comportement différent de celui des locuteurs natifs. Si, cependant, nous mettons ces résultats en relation avec ceux de l'analyse du forum didactique, nous notons que l'utilisation des éléments non verbaux est nettement supérieure dans ce cas (23 % contre 6 %). Si nous la comparons maintenant à l'utilisation des émoticônes et des points d'exclamation dans les commentaires postés sur *Babelweb* par des apprenants en réaction à des productions de pairs – avec un système ne prévoyant pas non plus l'intégration par clic de binettes – (Jeanneau & Ollivier 2009 et 2011), nous remarquons que nous sommes, dans les articles étudiés ici, très largement en dessous des usages d'apprenants dans les commentaires (80 %). Les apprenants utilisent donc plus d'éléments non verbaux lorsqu'ils se trouvent dans une situation de réaction à une intervention signée que lors de la rédaction d'articles. Il est donc normal qu'ils utilisent moins d'éléments non verbaux dans leurs articles que les francophones du forum qui, eux, réagissent au message d'une personne identifiée par un pseudo. On notera, en outre, que dans les commentaires les apprenants avaient un usage plus grand du non verbal que les francophones, phénomène qui peut être dû à des différences d'âge non mesurables par nos soins.
- 60 L'analyse interactionnelle permet de comprendre ces résultats. La situation d'écriture de commentaires et de réponses à un message provenant d'une personne identifiée (même par un seul pseudo) est ressentie, par les personnes, comme plus impliquante personnellement et donne lieu à plus de marques d'affectif et, partant, à une utilisation plus importante des signes non verbaux. Dans les commentaires, les apprenants s'adressent librement à une personne de leur choix tandis que, lors de la rédaction des articles, ils s'adressent à un lecteur qui garde plus de virtualité. Ainsi *Babelweb* en proposant, à travers la didactique invisible, des situations de communication différentes incite les apprenants à des utilisations de la langue diversifiées et adaptées aux interactions sociales dans lesquelles elles s'inscrivent.
- 61 La forte fréquence d'évocation du lecteur dans les articles des apprenants montre également que ceux-ci ont conscience de ne pas écrire dans le vide. Les apprenants, à quelques rares exceptions près, n'ont pas considéré la rédaction de leurs contributions comme un travail de pure description d'un lieu – seuls quatre apprenants se contentent d'une description "objective" –, mais comme un message adressé à des internautes qui pourraient être intéressés à se rendre sur le lieu présenté et à qui on fournit donc quelques recommandations. Le fait que les apprenants s'adressent à un lecteur potentiel est un indicateur de leur conscience du caractère interactionnel de leur participation au blogue.
- 62 Le seul point sur lequel la situation de classe semble jouer un rôle est l'étendue des messages et la justification de la réponse. Seuls les francophones se sont permis quelques réponses très brèves, n'indiquant que le lieu qui leur semble le plus beau sans apporter d'explication à ce choix personnel. Il est possible que les apprenants, rédigeant leur article dans le cadre d'un cours de langue pensent que l'on – l'enseignant ? – attend d'eux

une certaine quantité de production et surtout des explications qui indiquent les raisons de leur choix. Mais il est aussi envisageable qu'ils profitent de l'occasion pour utiliser plus intensément la langue cible. N'ayant pas pu interroger les apprenants, ces questions resteront sans réponse pour l'instant. Quoi qu'il en soit, cette première analyse pourrait donner partiellement raison à D. Nunan (2004 : 2) lorsqu'il indique que toute tâche de la vie réelle devient, par nature, une tâche pédagogique en entrant dans la classe : "*When they are transformed from the real world to the classroom, tasks become pedagogical in nature*".

- 63 Le simple fait de réaliser la tâche en classe peut influencer sur certains paramètres, nous avons pu le constater sur l'étendue. Il pourrait en être de même au niveau de la moins forte présence de retours sur la difficulté à sélectionner un lieu comme le plus beau du monde. L'apprenant à qui l'enseignant propose de participer au blogue *Babelweb* en lui demandant d'y présenter l'endroit qui est, pour lui, le plus beau du monde, suit la consigne sans la remettre en cause.
- 64 Il est évident qu'une grande part de responsabilité incombe à l'enseignant et à la pédagogie. Si l'enseignant présente aux apprenants le site comme un espace créé pour eux dans le but de leur permettre de publier, rompant ainsi le principe d'invisibilité de la didactique voulue par *Babelweb* et ne mettant pas l'accent sur l'aspect interactionnel, il modifie foncièrement les données de la situation de communication. Si – autre cas de figure – il présente *Babelweb* comme un site quelconque du web social, préservant ainsi le principe de didactique invisible, mais conduit la réalisation de la tâche comme tout autre travail de classe et n'utilise *Babelweb* que comme lieu de publication, le comportement des apprenants sera de nouveau différent. Ce sont des facteurs sur lesquels nous n'avions ici aucune emprise.
- 65 Malgré tout, il ressort que les apprenants ont eu, sur *Babelweb*, un comportement langagier proche de celui de locuteurs natifs, comme le montre le croisement des données analysées ici et de celles étudiées par C. Jeanneau et moi-même en 2009 et que l'impact de l'enseignant a été faible en comparaison avec la situation de forum didactique. Cela est encourageant pour le principe de didactique invisible qui, malgré quelques limites, semble porter ses fruits – aussi bien dans les commentaires que dans les articles. Ces dernières réflexions nous conduisent cependant à envisager un certain nombre d'aménagements pour l'avenir de la diffusion du projet et pour d'éventuels projets futurs construits sur le même principe.

6.2. Prolongement pour la didactique invisible

- 66 Cette étude incite tout d'abord à repenser la façon de faire connaître un projet conçu sur le principe de la didactique invisible. Les concepteurs d'un site comme *Babelweb* se trouvent confrontés à un certain nombre de difficultés, la première étant de faire connaître le projet auprès des apprenants sans qu'ils remarquent qu'il s'agit d'un projet didactique. Envisager de contacter directement les apprenants de langue par l'intermédiaire des associations d'élèves ou d'étudiants, ou bien par affichage dans les établissements scolaires par exemple, pose problème puisque, s'ils perçoivent que l'on s'adresse à eux en tant qu'apprenants, l'aspect site didactique réapparaît. Promouvoir le site sur Internet est possible, mais on "risque" de toucher essentiellement des locuteurs natifs. L'idée est donc de passer par les enseignants et de les inciter à travailler avec *Babelweb*.

- 67 À ce niveau, l'information doit être repensée pour mettre plus en avant le principe de didactique invisible et inviter les enseignants à présenter *Babelweb* aux apprenants comme un site quelconque du web social sur lequel ceux-ci pourront agir comme sur n'importe quel autre site. Cela devrait encore augmenter l'adéquation entre le comportement des apprenants et des locuteurs natifs. Au final, la didactique invisible ne peut l'être que si toutes les personnes initiées lui laissent une chance de rester imperceptible.
- 68 La réflexion nous pousse également à envisager d'intégrer la didactique invisible dans des sites déjà existants. Tout comme le théâtre invisible joue ses scènes dans un espace public donné *a priori*, il serait pensable d'implanter des propositions de tâches sur des espaces du web social déjà ouverts. Il serait ainsi possible à un enseignant de lancer, sous le couvert d'un pseudo, une discussion sur un forum quelques jours avant de l'exploiter avec les apprenants. Il pourrait paramétrer sa sollicitation, d'une part, en adéquation avec la nature du site et les besoins de sa situation et, d'autre part, en fonction des besoins de l'apprentissage. Il provoquerait ainsi quelques réactions d'internautes et pourrait, ensuite, envoyer les apprenants sur le fil correspondant pour que ceux-ci participent à la discussion. Une telle intervention sur un site donné suppose, bien entendu, le respect de quelques règles d'éthique, une des exigences de base étant de ne proposer que des sollicitations en adéquation parfaite avec la nature du site de sorte que cette intervention de l'enseignant, tout autant que les contributions des apprenants, s'inscrivent pleinement dans la visée du site utilisé afin de ne pas y perturber les échanges.

7. Conclusion

- 69 Cet article apporte une pierre, mais l'édifice est encore loin d'être achevé. Il conviendrait de compléter la recherche par des retours des apprenants afin de confirmer ou infirmer certaines des hypothèses d'analyse faites ici. Une comparaison entre des articles rédigés sur *Babelweb* par des locuteurs natifs et des apprenants apporterait également des informations complémentaires. Ce ne sont pas les pistes de recherche qui manquent.
- 70 Cet article nous a permis de compléter des recherches sur l'application et les effets du principe de didactique invisible dans le cadre d'une approche interactionnelle, sur *Babelweb*. Les données recueillies, comparées à celles d'autres expériences telles que l'analyse du comportement d'étudiants sur un forum didactique, montrent que, malgré les réserves que nous avons évoquées et quelques échecs évidents, la didactique invisible offre aux apprenants des occasions de produire des textes au sein d'interactions sociales réelles, qui dépassent le cadre de la classe et sont perçues comme telles par les apprenants qui peuvent y mettre en œuvre des comportements langagiers variés proches de ceux de locuteurs natifs.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, n° 1. pp. 1-47.
- Charaudeau, P. (2006). "La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif". *Tranel – Interdiscours et intertextualité dans les médias*, n° 44, Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. Disponible en ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/La-situation-de-communication,166.html>
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf
- Coste, D. (1978). "Lecture et compétence de communication". *Le français dans le monde*, n° 141. pp. 25-33.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Grillo, É. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- Hanna, B. E. & de Nooy, J. (2003). "A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning". *Language Learning & Technology*, janv. 2003, vol. 7, n° 1. pp. 71-85. <http://llt.msu.edu/vol7num1/pdf/hanna.pdf>
- Hoven, D. (2006). "Communicating and interacting: An exploration of the changing roles of media in CALL/CMC". *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal*, n° 3. pp. 233-256. https://calico.org/html/article_114.pdf
- Hymes, D. (1972). "Models of the Interactions of Language and Social Life". In Gumperz, J. J. & Hymes, D. (dir.). *Directions in Sociolinguistics*. New York : Holt, Rinehart & Winston. pp. 35-71.
- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). "Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues". In Develotte, C., Mangenot, F. & Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque "Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)"*. Grenoble, 5-7 juin 2009. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2011). "Des limites du forum pédagogique". In Yasri, E. (dir.). *Les forums de discussion : Agoras du XXIe siècle ? Théories, enjeux et pratiques discursives*. Paris : L'Harmattan. pp. 155-170.
- Kern, R. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production". *Modern Language Journal*, n° 79. pp. 457-476.
- Kern, R., Ware, P. & Warschauer, M. (2004). "Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research". *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24. pp. 243-260.

- Kitade, K. (2000). "L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC: Collaborative Interaction in Internet Chat". *Computer Assisted Language Learning*, n° 13. pp. 143-166.
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Mangenot, F. (2002). "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?". *Enjeux*, n° 54. pp. 166-182.
- Mangenot, F. & Louveau, É. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". In Rosen, É. (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue – Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier 2009, n° 45. pp. 82-90.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Nunan, D. (2001). "Aspects of Task-Based Syllabus Design". *Karen's Linguistics Issues*, December 2001. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Reilly, T. (2005). "What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Sebastopol CA : O'Reilly. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ollivier, C. (2007). "Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant". In Lamy, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque "Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)". Grenoble, 7-9 juin 2007*. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/olivier-wiki.pdf
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Pekarek Doehler, S. (2005). "De la nature située des compétences en langues". In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (dir.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. pp. 41-68.
- Verhoeven, L. (1994). "Modeling and promoting functional literacy". In Verhoeven, L. *Functional literacy*. Amsterdam : John Benjamins.
- Watzlawick, P., Helwick-Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Sites

- Humankindwall* (nd). Mosaïque interactive de 100 millions d'emplacements à visiter et à remplir par des contenus multimédias, (textes, images, musiques, vidéos) <http://humankindwall.com/>
- Ollivier, C. (dir.) (2008). *Babelweb, le plus bel endroit du monde*. <http://m3.babel-web.eu>
- Ollivier, C. (dir.) (2009). *Babelweb, un monde absurde*. <http://m9.babel-web.eu>
- VoyageRéseau Inc (nd). *VoyageForum.com*. <http://voyageforum.com>

NOTES

1. Une tâche est un plan de travail ; une tâche implique que la priorité soit donnée au sens ; une tâche implique des processus d'utilisation du langage similaire à ceux du monde réel ; une tâche

peut impliquer l'une ou l'autre des quatre compétences langagières ; une tâche demande la mise en œuvre de processus cognitifs ; une tâche a un résultat communicatif clairement défini.

2. Un travail de classe qui implique les élèves dans des activités de compréhension, de manipulation et de production et d'interaction en langue cible alors que leur attention se concentre sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait aussi avoir un caractère de complétude de sorte qu'elle puisse se suffire à elle-même en tant qu'acte de communication à part entière.

3. Je ferai une distinction fondamentale entre ce que j'appellerai les tâches du monde réel ou tâches ciblées et les tâches pédagogiques : les tâches ciblées renvoient, comme leur nom l'indique, à une utilisation des langues dans le monde en dehors de la classe tandis que les tâches pédagogiques sont celles qui sont réalisées dans la classe.

4. En d'autres termes, malgré les promesses d'Internet de "mettre les apprenants en contact avec la culture authentique" et d'ouvrir un "accès au monde virtuel de l'étranger dans lequel des "personnes réelles" utilisent le langage réel dans des contextes 'réels'" (Osuna & Meskill, 1998), les activités de discussion – que ce soit par courrier électronique ou sur des listes de discussion – sont souvent limitées à des sujets choisis par l'enseignant et à la zone de confort culturel de l'interaction apprenant-apprenant. (...) Les apprenants restent à l'abri des murs de la classe, si virtuels soient-ils. Si la classe présente des avantages, elle a aussi l'inconvénient de limiter les possibilités de contact authentique avec la "culture cible" dans des rôles autres que celui d'apprenant.

5. "Un "Tribute" est un contenu multimédia (image, vidéo, son ou texte) accompagné de l'opinion de son auteur." (*Humankindwall*).

6. Les mises en relief dans les deux citations sont de notre fait.

7. Le total de *Babelweb* est supérieur à 100 % du fait des règles d'arrondissement.

8. Nous reproduisons les textes originaux sans la moindre correction.

9. Nous soulignons.

RÉSUMÉS

Cet article commence par revenir sur ce qu'est la compétence d'action et de communication que nous concevons comme ayant lieu, toutes les deux, sous contrainte relationnelle. Sur cette base est proposée une approche interactionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues qui ajoute aux catégories de tâches telles qu'elles sont généralement conçues (notamment par le CECRL) des tâches de la vie réelle à réaliser dans des interactions sociales réelles dépassant le cadre de la classe.

Nous abordons ensuite le principe de didactique invisible qui a permis de construire les sites du projet *Babelweb* (Ollivier *et al.*) dans le but de créer des espaces d'interaction de type web social sur lesquels les apprenants peuvent se comporter en "acteurs sociaux" à part entière. La comparaison, croisée avec les résultats de recherches antérieures, du comportement langagier des apprenants sur un blogue de *Babelweb* et de francophones réalisant une tâche très similaire sur le web social permet de faire émerger les convergences et divergences entre le comportement de ces deux groupes et de faire ressortir les limites, mais aussi les avantages de la didactique invisible.

This paper starts by going back to the notions of the actional and communicative competence, both of which we consider to be determined by the relationship between the persons who are involved in the action and/or communication. On this basis, we define an interaction-based approach of language learning/teaching that, in addition to the usual kinds of tasks integrates real-life tasks, which learners accomplish within the framework of real social interactions outside the classroom.

Then, we introduce the principle of invisible didactics used to design the websites of the *Babelweb* project (Ollivier *et al.*) and which allows us to create virtual interaction spaces that resemble other social media on which learners can act as real “social agents”. The comparison, cross-checked with previous research, between the language behaviour of learners on a *Babelweb* blog and the language behaviour of French native speakers who complete a similar task on the social web, makes it possible to show the similarities and differences in the behaviour of both groups so that not only the limits but the advantages of invisible didactics can be distinguished.

INDEX

rubriques Recherche

Mots-clés : approche actionnelle, dimension sociale, réseaux sociaux, tâches

Keywords : action-based learning, social dimension, social media, tasks

AUTEUR

CHRISTIAN OLLIVIER

Enseignant-chercheur en didactique des langues, Christian Ollivier travaille sur l'approche (inter)actionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues. Il s'intéresse notamment à l'utilisation d'Internet en général et du web social en particulier de même qu'à l'intercompréhension et à sa didactique.

Affiliation : université de La Réunion, département de FLE, laboratoire LCF.

Courriel : ollivier.reunion@gmail.com

Toile : <http://www.christianollivier.eu>

Adresse : Campus universitaire Sud, 117 rue du Général Ailleret, 97430 Le Tampon, La Réunion, France.