



**HAL**  
open science

# De la lettre au tweet : évolution des pratiques d'écriture en classe d'allemand

Claire Beaumier

► **To cite this version:**

Claire Beaumier. De la lettre au tweet : évolution des pratiques d'écriture en classe d'allemand. Education. 2020. dumas-03134409

**HAL Id: dumas-03134409**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03134409v1>**

Submitted on 8 Feb 2021

**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.

## **Année universitaire 2019-2020**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : DU ALLEMAND***

**De la lettre au tweet :**

**Évolution des pratiques d'écriture en  
classe d'allemand**

**Présenté par madame Claire Beaumier**

**Mémoire de M2 encadré par monsieur Dominique Dias**

## Sommaire

Introduction.....	3
1. La lettre comme tâche pédagogique.....	4
1.1 Un genre privilégié .....	4
1.2 La lettre : entre utilité sociale et potentiel d'apprentissage.....	6
1.3 La situation de communication en question.....	8
2. De l'exploitation pédagogique des nouvelles formes de communication dans les tâches linguistiques de production en cours de langue étrangère.....	10
2.1 Le mur de tweets en cours de langue .....	10
2.2 SMS et discussions WhatsApp : des activités modèles ? .....	13
2.3 Snapchat et Instagram : pour une sortie du logocentrisme.....	16
3. Quelle(s) place(s) pour l'enseignant ?.....	18
3.1 La didactique invisible.....	18
3.2 L'enseignement informel.....	19
3.3 Le retrait, le lâcher-prise.....	20
Conclusion.....	23
Épilogue : s'écrire pendant le confinement .....	25
Bibliographie.....	26
Résumés en français et en anglais.....	27

## Introduction

À la rentrée de septembre, en épluchant les petites annonces franco-allemandes sur le site de L'OFAJ<sup>1</sup>, une recherche d'échange de la part d'une enseignante de Wolfsburg retient toute mon attention. Les classes d'âge, les effectifs concordent et je me lance rapidement dans l'aventure d'un partenariat virtuel, puisque le souhait de ma collègue d'Outre-Rhin était de mettre en place un échange épistolaire entre nos élèves. Je demande à mes apprenants de rédiger une lettre de présentation, afin que l'enseignante allemande puisse répartir les correspondants. Les élèves sont ravis, ils me remettent leurs textes et les couples de correspondants sont vite établis. L'échange peut commencer. Une aubaine pour le cours de langue, car rédiger une lettre dans la langue de l'autre est une activité complète et tellement enrichissante quand elle peut devenir une tâche collective. Je réfléchis déjà à l'usage que je compte en faire dans le cadre de mes séquences. Or, voici que je me trouve confrontée à une réalité que je n'avais pas anticipée : les élèves commencent rapidement à communiquer avec leurs homologues allemands, ils sont mêmes très enthousiastes, mais ceci sans s'écrire la moindre lettre ! L'échange a basculé immédiatement dans la sphère privée des élèves et je n'y ai plus accès. Les élèves s'envoient des images sur *Snapchat* et des petits mots sur *WhatsApp*.... Le projet épistolaire me semble bien compromis. Les élèves communiquent, certes, mais n'écrivent pas de lettre. Tout à coup, je prends conscience du décalage qui désormais existe entre la réalité communicationnelle des apprenants et les tâches de production écrite des manuels de langue vivante étrangère. On leur demande d'écrire des lettres, alors qu'en réalité ils ne communiquent plus du tout de cette façon.

La réflexion suivante est née de la prise de conscience d'un décalage entre les tâches de production écrites (la lettre en particulier) très répandues jusqu'ici en cours de langue et la réalité actuelle des apprenants (qui communiquent presque exclusivement via des images fugaces et éphémères...). Je me suis demandée dans quelle mesure l'évolution des supports communicationnels pouvait avoir des répercussions sur les activités langagières en cours d'allemand. Face à ce que je qualifierai de changement de paradigme dans la communication (avec une disparition progressive du genre de la lettre que nous aborderons dans un premier temps), je souhaiterais dans un deuxième mouvement interroger l'exploitation possible des nouveaux supports communicationnels en cours d'allemand. Dans cette perspective, je

---

1 <https://www.ofaj.org/petites-annonces.html>

soulèverai la question de savoir si l'écriture de tweets peut être véritablement une tâche (telle que celle-ci est définie au sein de la pédagogie actionnelle des langues), et si les tweets sont en mesure d'offrir le même potentiel d'apprentissage que la rédaction d'une lettre. Finalement, nous nous demanderons quelle posture enseignante est désormais possible face à des phénomènes interactionnels qui outrepassent le cadre du cours.

## 1. La lettre comme tâche pédagogique

### 1.1 Un genre privilégié

Tout d'abord, il nous faut constater que la lettre comme activité de production écrite occupe toujours une place de choix parmi les tâches d'expression écrite proposées aux élèves d'allemand. Preuve en est le format choisi dans les nouvelles épreuves du Baccalauréat : la lettre reste le genre de discours attendu. Voici deux exemples très actuels de consignes concernant l'écriture d'une lettre dans les épreuves du nouveau Baccalauréat, session 2020/2021 (E3C Allemand, Première LVB) :

#### Exemple 1:

**Behandeln Sie Thema A oder Thema B** (mindestens 100 Wörter)

**Thema A**

Nach seiner Reise nach Berlin schreibt Amnon einen Dankesbrief an den Künstler Günter Demnig. **Schreiben Sie diesen Brief, in dem er erklärt**

Wie er die Zeremonie in Berlin erlebt hat, wie wichtig diese Stolpersteine für ihn und für das kollektive Gedächtnis sind.

#### Exemple 2 :

**Behandeln Sie Thema A oder Thema B.** (mindestens 100 Wörter)

**Thema A**: Nele Borchert wird bald den Bertini-Preis für Zivilcourage bekommen. Sie schreibt an zwei Freunde.

Hallo, Am Sonntag werde ich den Bertini-Preis für meine Porträts bekommen. Ich fühle mich nervös, ich muss eine Rede vor einem Publikum halten. Das ist wichtig für mich und ich brauche ein paar Ideen. Was kann ich sagen? Könnt ihr mir bitte helfen? Tschüss, Nele **Antworten Sie auf ihre Mail**

On constate que la lettre comme tâche d'expression écrite est pérenne, puisque c'est la forme que prend la plupart des tâches d'expression écrite. Elle apparaît ici comme une activité assez libre et ouverte, dans la mesure où les consignes ne portent pas tant sur la forme que sur le fond (on attend de l'élève qu'il aborde certains aspects culturels, certains contenus). D'ailleurs dans les nouvelles grilles d'évaluation de l'expression écrite au Baccalauréat, quatre critères sont utilisés :

Qualité du contenu	Cohérence de la construction du discours	Correction de la langue écrite	Richesse de la langue
--------------------	------------------------------------------	--------------------------------	-----------------------

Figure 1 : Critères d'évaluation de la production écrite aux épreuves du nouveau Baccalauréat, session 2020/2021

Ces critères ne pourraient s'appliquer à une tâche courte, voire à une seule phrase (comme c'est le cas pour un tweet). Dans les consignes, on voit que si certains contenus sont explicitement demandés (« Wie er die Zeremonie in Berlin erlebt hat », « Wie wichtig diese Stolpersteine für ihn und für das kollektive Gedächtnis sind ».), la réalisation linguistique de l'expression (le comment) reste le choix de l'élève, et c'est justement la richesse et de cette réalisation et son exactitude qui permettront de l'évaluer selon les niveaux définis par le cadre européen de référence. Dans un tweet par exemple, l'enseignant va demander un fait de langue précis, dans la lettre, ce sera plutôt un contenu particulier. La lettre va être évaluée selon quatre critères, en ce sens elle est une tâche complexe, car l'apprenant n'a pas d'indication sur les faits de langue qu'il doit nécessairement remobiliser pour réussir son expression écrite, par conséquent, il doit faire des choix et il est autonome. Le tweet en revanche, qui doit être écrit selon un modèle précis, ne place pas l'apprenant en situation d'autonomie.

La lettre semble de loin l'emporter sur le tweet, eu égard à l'apprentissage de la langue cible : l'élève doit y déployer certaines stratégies et compétences, ce qui ne serait pas le cas dans l'écriture de tweets. Le tweet semble n'être qu'un exercice grammatical, là où la lettre fait figure de tâche complexe. La lettre répond bien aux prérequis qui font d'une activité langagière une véritable tâche. Si nous nous appuyons sur les critères énoncés par Monique Denyer (2017 : 150), pour qu'une activité langagière soit une tâche, celle-ci doit s'imbriquer dans une action « qui soit située dans un contexte, qui présente un enjeu au rapport au monde et par rapport aux interlocuteurs », elle doit également exiger « la mobilisation de ressources linguistiques diverses et pertinentes de façon intégrée, en toute autonomie ». En ce sens la rédaction d'une lettre répond aux critères qui font d'une simple activité une tâche complexe.

Nous citerons en exemple la consigne de rédaction d'une lettre extraite du manuel *Hab Spaß!* (2016 : 295) :

Schreib einen Brief an den Bürgermeister deiner Stadt. Bitte ihn, Dachfarmen und grüne Fassaden in eurer Stadt zu bauen. Beschreib ihm das Projekt. Vergiss nicht, die Vorteile zu nennen.

La lettre envisagée ici est une tâche complexe, dans la mesure où elle requiert une remobilisation des acquis introduits par la séquence. L'élève doit réinvestir des aspects culturels (« Dachfarmen », « grünen Fassaden »), mais encore des stratégies linguistiques (grammaticales : savoir exprimer un souhait, un conseil ; lexicales : pouvoir exprimer le thème de l'écologie, les avantages et les inconvénients...). La lettre telle qu'elle apparaît dans ce type d'activité, n'est pas une lettre privée, mais plutôt un document officiel, formel (savoir s'adresser à une autorité compétente). Pour réussir cette tâche, l'apprenant doit faire preuve d'une compétence pragmatique en maîtrisant les codes du genre (structure, en-tête, formule d'appel, salutations etc...). La lettre est ici un discours normé, normatif, au risque de brider la créativité dans l'exercice d'écriture, ce qui semble la justifier alors, c'est de pouvoir offrir un espace pour réinvestir les contenus culturels de la séquence pédagogique (ici l'écologie), et sans nul doute, la thèse implicite que ce genre de lettre officielle servira à l'apprenant dans d'autres contextes dans la suite de son parcours.

## **1.2 La lettre : entre utilité sociale et potentiel d'apprentissage**

La lettre est doublement instrumentalisée : elle est d'une part le moyen pour effectuer une synthèse des acquis, d'autre part, elle serait utile pour l'avenir de l'apprenant en tant qu'acteur social. Ces deux présupposés sont battus en brèche par Denise Delay (2007), cette dernière remet en question le genre de la lettre dans le terrain scolaire d'aujourd'hui :

La sorte de texte retenue est fréquemment la lettre, l'idée étant que c'est le genre de texte que les élèves seront susceptibles, dans la réalité, d'avoir à produire en allemand (échange avec les correspondants, nécessité professionnelle plus tard). Cette pratique réductrice est regrettable, car il se trouve que c'est dans le domaine de l'expression libre que les élèves vivent la dimension émotionnelle de leur incursion dans la langue étrangère.

Delay (2007 : 253)

Cette analyse appelle une remarque de notre part : d'abord, l'auteur souligne le fait que la lettre correspondrait à des besoins pragmatiques de l'élève, savoir rédiger une lettre servirait ses intérêts professionnels plus tard. L'auteure déplore ce fait, car la lettre normée et codifiée ne

permettrait pas à l'élève de s'approprier l'expression en langue allemande. Selon l'auteure, finalement, la pédagogie au service de l'avenir des élèves trouverait dans la lettre un genre privilégié, car justifié et légitimé par des besoins ultérieurs (lettre de candidature, de motivation). Or la fin ne justifie pas nécessairement les moyens, pourrait-on dire. Car si l'élève, futur acteur social, sera amené à rédiger des lettres plus tard, cette activité n'est peut-être pas la plus adaptée à une situation d'apprentissage. Il y aurait pour ainsi dire un décalage entre l'utilité présumée de la lettre (utile à l'apprenant plus tard, par exemple dans sa vie professionnelle), et le fait que la lettre ait véritablement un potentiel au niveau de l'apprentissage d'une langue. D. Delay semble nous dire que la lettre bride plutôt l'apprentissage qu'elle ne le suscite. Ces considérations nous conduisent à un questionnement plus précis : La lettre doit-elle être une tâche pédagogique parce qu'elle sera utile à l'apprenant plus tard (par exemple, dans sa vie professionnelle), ou bien, doit-elle être une tâche de production écrite, parce qu'intrinsèquement elle comporte un potentiel d'apprentissage pour l'apprenant ?

Nous aimerions montrer les limites de la lettre, non pas parce qu'elle bride la créativité des élèves, mais par ce qu'elle ne correspond plus aux besoins réels des élèves actuels. Ce qui semble la justifier (son emploi futur), c'est justement ce qui n'est plus d'actualité. La lettre est normée, mais les élèves ne connaissent plus les codes de ce genre de discours. Par ailleurs, écrire une lettre formelle ou encore à un proche ne correspond plus à la réalité du quotidien des élèves d'aujourd'hui. Nous souhaitons ici relever un décalage entre les exigences de la pédagogie et le réel des élèves de 2020. Les consignes du nouveau baccalauréat prouvent que la lettre demeure le genre attendu des productions écrites. Or, cela ne correspond plus aux faits. Les élèves n'écrivent pas pour remercier ou pour donner des conseils. Nous voudrions montrer les limites de la lettre en contexte scolaire, mais pas pour les mêmes raisons que D. Delay, qui le fait au nom d'une plus libre expression et de la créativité des apprenants, car ceci faisant elle attribue à la lettre le fait d'être un genre normé et codifié contraignant, or, nous souhaiterions mettre en évidence que la lettre ne contraint plus les élèves. Car ceux-ci n'en maîtrisent plus les codes ! Les élèves n'écrivent plus de lettres à leurs proches. Ils ont délaissé cette forme. Il existe dorénavant un décalage entre la pédagogie qui demande aux élèves d'écrire des lettres, alors que ceux-ci communiquent autrement. Il ne faut pas rejeter la lettre comme pratique de l'écrit parce qu'elle serait trop normée (comme le fait D. Delay), mais parce que la lettre n'est plus le support communicationnel de la vie réelle de nos apprenants.



Nous sommes en train d'assister à un changement de paradigme dans nos façons de communiquer : la lettre privée (dont les destinataires sont des proches) est en voie d'extinction. Seule la lettre officielle (lettre de motivation, lettre à une instance administrative) semble se maintenir, pourtant celle-ci ne sera sans doute pas un moyen très fréquent de communiquer pour l'apprenant. Pourquoi dès lors maintenir la lettre dans les tâches pédagogiques ?

### 1.3 La situation de communication en question

Nous nous retrouvons confrontés à une sorte de contradiction : d'un côté la lettre semble être un genre incontournable à connaître, parce que prétendument utile à l'apprenant, futur acteur social, mais de l'autre côté, la lettre en elle-même ne constitue pas une situation d'apprentissage optimale pour les apprenants. Ainsi, comme l'a soulevé D. Delay, cette dernière s'opposerait à l'éveil de la créativité chez l'élève. Selon nous, en outre, la lettre ne serait pas si «utile» que cela puisque les apprenants n'y auraient *de facto* pratiquement plus recours... Et pourtant, la lettre est maintenue dans sa légitimité pédagogique dans les nouvelles épreuves du baccalauréat qui en font le format de l'évaluation de l'expression écrite. De quoi tire-t-elle sa légitimité ?

Comme nous l'avions vu au début de cette partie, sa légitimité semble venir de ce qu'elle répond aux critères de la tâche actionnelle (contextualisation, destinataire, remobilisation des acquis en autonomie). Or, c'est de cette légitimité même que nous souhaiterions discuter ici. En ce sens nous rejoindrons le point de vue de Christian Ollivier (2017). Celui-ci adopte une approche critique de la lettre en situation scolaire : faire écrire une lettre en classe, c'est banaliser une forme de «perversion», car cette activité est foncièrement faussée. L'auteur place la démarche actionnelle devant ses propres contradictions. Il montre que les grandes lignes posées par le cadre européen de référence ne sont pas concrétisées en situation de classe. Selon lui, la perspective actionnelle

(...) vise essentiellement à préparer à agir dans la vie réelle, elle propose pour cela des tâches pédagogiques et des tâches proches de la vie réelle. Cette didactique prévoit certes de faire agir l'apprenant, mais surtout dans des tâches ressemblant à celles qu'il pourra être amené à conduire plus tard, des tâches qui sont des reflets de la vie réelles.

(Ollivier 2017 : 264)

Or, c'est exactement cette revendication qui pose problème, dans la mesure, où la perspective

actionnelle ne parvient pas, selon C. Ollivier, à proposer des tâches à la hauteur de ses exigences. Les tâches d'écriture en classe ne sont que des simulations, des activités fictives, car «en cours de langues, le document à produire est l'objectif final»<sup>2</sup>, ceci est vrai si on se réfère aux épreuves d'expression écrite du nouveau Baccalauréat, la lettre est bien l'objet final. Mais force est de constater que la lettre ainsi rédigée reste «lettre morte», puisqu'il s'agit d'un écrit sans destinataire réel, ni réponse attendue. Par conséquent, la chaîne communicative réelle n'est pas respectée : « (...) dans la vie réelle, le document créé ne serait qu'au milieu de sa vie et aurait été produit dans une perspective différente. »<sup>3</sup>. De fait, faire rédiger une lettre en contexte de classe

conduit à une perversion de l'action et de l'utilisation de la langue. Si le partenaire de communication est simulé, l'apprenant s'adresse, en règle générale, à l'enseignant en faisant semblant de s'adresser à quelqu'un d'autre, surtout si le produit est évalué par l'enseignant.<sup>4</sup>

Au final, l'apprenant «écrit à l'enseignant pour répondre à des contraintes simulées et fixées par celui-ci.»<sup>5</sup> C. Ollivier en tire la conclusion que l'apprenant ne sera pas préparé à être un acteur social, puisque les tâches pédagogiques ne reflètent pas la vie réelle, mais faussent la donne en modifiant considérablement la chaîne de la communication réelle, le correcteur-évaluateur se trouvant être le destinataire finale des lettres écrites en classe. La rédaction de lettres ferait finalement apparaître les limites de la perspective actionnelle elle-même : celle-ci se veut proche de la vie réelle, et pourtant elle ne propose que des simulacres et des situations artificielles, en opposition au déroulement des communications authentiques. À la place de la perspective actionnelle, C. Ollivier souhaiterait introduire une perspective interactionnelle

(...) si l'on veut vraiment préparer l'apprenant à être un acteur social compétent, il faut aussi lui donner l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelles variées et réelles. Ceci peut se faire en apportant à la perspective actionnelle l'approche résolument interactionnelle que nous défendons.<sup>6</sup>

Il s'agit d'opposer une perspective interactionnelle à la perspective actionnelle véhiculée par le CECR. Qu'apporte de plus une perspective interactionnelle ? Elle serait une démarche plus proche des processus de communication réels, elle permet de sortir de la « perversion » mentionnée plus haut : les tâches pédagogiques ne seraient plus de simples simulacres artificiels, mais introduiraient véritablement dans l'espace-classe des interactions sociales

---

2 Ollivier (2017 : 266).

3 Ibid., p. 267.

4 Ibid., p. 269.

5 Ibid., p. 270.

6 Ibid., p. 270.

complexes telles qu'elles ont réellement lieu dans la vie sociale hors contexte scolaire. Cela est-il un idéal ? ; nous allons à présent voir quelles tentatives interactionnelles nous avons nous-mêmes observées auprès d'apprenants au lycée. Nous nous demanderons si ces activités d'un genre nouveau permettent véritablement de sortir du simulacre, tel qu'il est critiqué par C. Ollivier.

## **2. De l'exploitation pédagogique des nouvelles formes de communication dans les tâches linguistiques de production en cours de langue étrangère**

### **2.1 Le mur de tweets en cours de langue**

Les caractéristiques d'une approche interactionnelle ne reviennent à reproduire le réel, car ce faisant, on est dans une imitation erronée, voire trompeuse. Dans son texte C. Ollivier (2017) met en exergue une sorte de contradiction au sein des nouvelles tendances didactiques, celles-ci prétendent considérer l'apprenant comme un acteur social et être proches de la vie réelle, alors que finalement, elles ne proposent rien de tel :

C'est dans la non-évocation des tâches ancrées dans la vie réelle que réside une des limites les plus sensibles de la perspective actionnelle qui pense essentiellement en terme de tâches «proches de la vie réelle» et de tâches didactiques et éclipse ainsi l'un des facteurs les plus déterminants de toute action : la contrainte relationnelle dans laquelle l'action s'opère. (Ollivier. 2017: 264).

Les tâches proposées sont comme des simulations qui se déroulent dans l'espace protégé de la classe, il y manque les interactions qui font de la communication une communication authentique (C. Ollivier utilise en ce sens le concept « interactionnel »). Nous souhaiterions illustrer ce manque en introduisant la simulation faite en classe du forum tweeter par un collègue, enseignant d'italien en lycée. Comme le mentionne M.-A. Paveau (2012 : 12), les enseignants ont dès 2009 considéré twitter comme un espace pédagogiquement exploitable. Ils y ont ainsi proposé des activités d'écriture pour leurs classes, comme la rédaction de devoirs, de corrigés, des contes et de conseils, le tout dans un format de 140 caractères. Même si

(...)la teneur des exercices en soi n'est pas nouvelle, leur mise en œuvre sur le réseau social les reprogramme en quelque sorte, et c'est à de nouveaux genres pédagogiques que nous avons affaire (...)

(Paveau. 2012 : 13)

Les exercices restent les mêmes : par exemple rédiger un conte, mais la norme contraignante du tweet (140 caractères incluant la ponctuation et les espaces) en modifie la forme, le genre. La propriété essentielle de ce genre d'écrit en est la brièveté, l'aspect fragmentaire. Le texte se fait message, la phrase va directement sans détour (sans nuance ?) à l'essentiel. Ce qui rend en tout cas plus simple la tâche de l'enseignant-correcteur qui voit désormais en une seule phrase si l'apprenant remobilise correctement le fait de langue attendu.

Dans cette perspective, un professeur d'italien de mon établissement utilise exclusivement la forme du tweet pour s'assurer de la compréhension et du réemploi de certains faits de langue. Il a recréé un espace réel (un mur de tweets) pour matérialiser l'espace virtuel de tweeter dans sa salle de classe (cf. figure 2). Dans son cours, le tweet a supplanté les autres genres de productions écrites des élèves. La lettre, la carte postale, le mail sont remplacés par l'apposition de petits tweets réguliers et fréquents sur le mur qui leur est dédié. La salle de classe recrée un simulacre de communication, telle que les élèves la vivent sur les réseaux sociaux : un tweet est posté, il est visible de tous, un autre peut y réagir directement par un nouveau message. L'écriture du tweet est intégrée à la séquence, elle la rythme, puisqu'elle a lieu à plusieurs reprises comme activité de prolongement de chaque document. Ainsi, lors d'une sorte de simulation globale autour d'un voyage fictif en Italie, voyage au cours duquel les apprenants devaient faire différentes haltes, le tweet permet à chacun de rendre compte de chaque étape (comme le faisait avant la carte-postale). La communication n'est plus verticale, mais horizontale pourrait-on dire. L'enseignant n'est plus le seul destinataire et lecteur de ses élèves, l'interaction est désormais garantie dans cette forme d'écriture. La classe reproduit la vie, le pédagogique se calque sur le cours du monde.

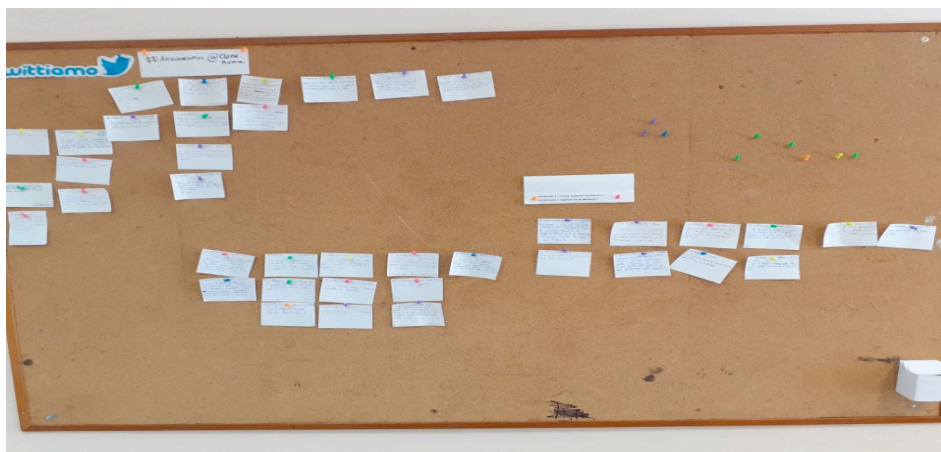


Figure 2: Un mur de tweet dans la salle de classe d'italien, lycée du Mont-Blanc, Passy (74)

L'aspect interactif et ludique du mur de tweets motive les apprenants. Il y a une continuité entre les pratiques d'écriture en classe et le quotidien des élèves. Toutefois, cette nouvelle forme de production écrite qui se substitue à la lettre «traditionnelle», n'en propose pas les mêmes objectifs en matière d'apprentissage. Si l'avantage premier du message de type tweet est de permettre l'isolement d'un fait de langue précis et d'en évaluer explicitement le réemploi (par exemple : l'enseignant peut demander la rédaction d'un tweet exprimant le conseil et remobilisant le subjonctif 2 allemand). La lettre est pour sa part plus longue, l'enseignant-lecteur doit alors développer des critères d'évaluation plus variés et complexes. C'est l'intelligibilité et la cohérence du texte intégral qui l'emportent. Certes, la lettre peut comporter des erreurs grammaticales fréquentes, mais celles-ci peuvent ne pas entraver la compréhension globale du sens. Tandis que l'erreur dans un tweet entrave davantage la compréhension du message. La lettre est une tâche d'expression plus complexe que l'écriture d'un tweet. Elle appelle par conséquent une lecture également plus diversifiée (elle nécessite un double regard qui porte à la fois sur l'étendue des moyens linguistiques et sur la maîtrise de leur réalisation). Le tweet s'apparenterait quant à lui davantage à un exercice structural (on y demande à l'élève de réemployer un fait de langue spécifique), tandis que la lettre serait une tâche réellement complexe, car moins prescriptive.

Cependant, si l'on essaie de situer cette activité du mur de tweets par rapport aux notions d'actionnel et d'interactionnel, il faut conclure que cette activité est davantage d'ordre actionnel qu'interactionnel. En effet, il s'agit de simuler le réseau social tweeter, d'en proposer un simulacre. Twitter est le modèle que l'on parodie pourrait-on dire, mais les apprenants ne sont pas dans un processus authentique de communication en réseau, puisqu'ils savent par avance par qui ils seront lus (sur tweeter, on ne sait pas qui sera le lecteur). Il n'y pas l'anonymat du réseau social. En ce sens, Muriel Grosbois (2012) définit très finement la dimension interactionnelle :

Sur le plan didactique, on constate que la tendance est à l'approche (inter)actionnelle sous-tendue par la théorie socio-constructiviste, servie par les technologies qui permettent précisément l'(inter)agir ensemble, et qui plus est, à distance. L'approche plurilingue et pluriculturelle est, elle aussi, grandement facilitée par les développements technologiques. Il y a donc ici concordance entre les courants didactiques et technologiques.

M. Grosbois (2012 : 91)

Le mur de tweets nous montre que les enseignants essaient d'être en harmonie avec les développements technologiques. Toutefois, les pédagogues n'en proposent que des pastiches.

Or, dans la dimension véritablement interactionnelle, la tâche devient communication authentique complexe. Cela peut-il être réalisé dans le contexte scolaire ? Dans un manuel très récent (2019), on constate également cette tendance : les auteurs ont voulu être dans une « concordance entre les courants didactiques et technologiques » (Grosbois. 2012 : 91), mais tout en n'allant pas jusqu'au bout de leur idée, puisque là encore, il s'agit plus de singer le réseau social que de l'utiliser véritablement. Voici la consigne très caractéristique qui montre que l'on ne sort pas de la sphère actionnelle finalement :

Sie nehmen an einem Twitter-Wettbewerb mit einer Partnerschule teil. Das Thema ist #ohnesmartphone. Lesen Sie den Text von Lukas und schreiben Sie in mehreren Tweets, was ohne Handy einfach/schwierig/sehr kompliziert/nervig ist. Sie twittern auch, was Sie alles ohne Handy anders machen würde.—(*Wanderlust*, première . 2019 : 63)

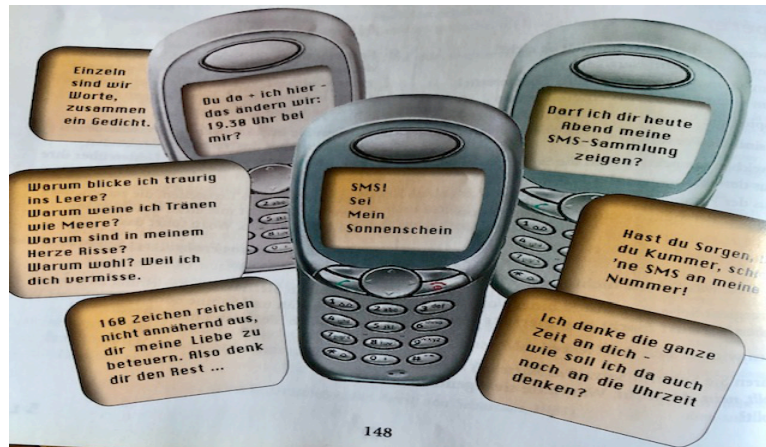
Ici, il est frappant de voir que rien ne distingue, ou presque, l'écriture d'un tweet de celle d'une lettre. Pour pallier la brièveté du tweet, on demande d'ailleurs à l'élève d'en écrire plusieurs, mais finalement les prérequis concernant le contenu argumentatif (en gros, avantages et inconvénients du smartphone) auraient pu être atteints par le biais de la lettre. On ne voit pas trop ce qu'apporte de plus le fait de faire rédiger plusieurs tweets. On imite le format du tweet sans entrer dans la dimension interactionnelle que celui-ci aurait pu offrir. On reproduit le format sans exploiter le réseau social en tant que tel.

## 2.2 SMS et discussions WhatsApp : des activités modèles ?

En intégrant les nouvelles façons de communiquer de nos élèves pour leur offrir des activités toujours plus proches de leur quotidien, nous faisons de la pédagogie une mimesis de modes, souvent passagères. Cela est flagrant si l'on veut bien feuilleter des manuels d'allemand du début des années 2000 à nos jours. Par exemple, dans le manuel *Warum ?* (2002 : 148), on voit les que les auteurs se sont efforcés d'intégrer des pratiques alors récentes pour motiver les apprenants. Ainsi le « Projektarbeit » se présente-t-il de la manière suivante :

Heute sind SMS ein wichtiges Kommunikationsmittel. Die Zeitschrift Focus hat die besten Kurznachrichten zusammengestellt.

- a) Lesen Sie die SMS. Welche gefällt Ihnen am besten?
- b). Schreiben Sie eine Kurznachricht fürs Handy.



148

On conçoit aisément les objectifs d'une telle intégration des SMS : motiver les élèves, aller chercher les apprenants où ils se trouvent, dans ce qu'ils font, se mettre à leur portée. Le potentiel d'apprentissage d'un tel « Projektarbeit » peut néanmoins être mis en question ici. En effet, si l'on se penche sur les SMS proposés, on y trouve une écriture oralisée, voire lacunaire « Du da+ ich hier », on est alors en droit de se demander si ce genre d'écriture peut constituer un modèle pour les productions écrites des élèves. Les phrases sont très courtes « SMS! Sei mein Sonnenschein », permettent-elles vraiment de faire se déployer une variété linguistique (tant lexicale que grammaticale) du point de vue de l'élève ? ; et du point de vue de l'enseignant, comment évaluer ce genre de production ? Comment attester du niveau d'un élève sur une seule phrase ? Là encore, il semblerait qu'il ne puisse s'agir d'une tâche complexe, mais bien plutôt d'un exercice. Car la correction de ce genre phrases SMS ne rend pas de retour formatif possible.

De 2000 à 2020, il semblerait que la tendance soit toujours la même : reproduire les habitudes sociales des générations auxquelles on enseigne. Ce ne sont plus les SMS qui ont le vent en poupe, ce sont désormais les échanges de type WhatsApp (cf. figure 4). Cette fois, ce ne sont plus des sentences isolées comme dans les SMS, mais un dialogue à l'allure stichomythique, la transcription d'un dialogue :

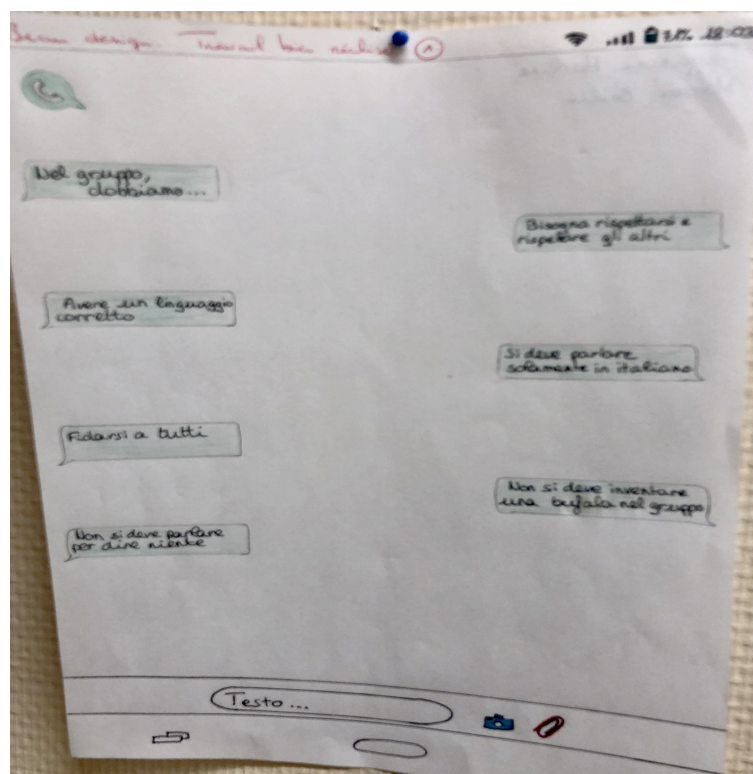


Figure 4 : copie d'élève montrant la reproduction d'une discussion WhatsApp (Passy 74)

Le réseau social, la messagerie servent de canon, de modèle pour le déploiement de l'expression écrite. La norme, le cadre, ce sont les nouvelles façons de communiquer. On les pastiche plus qu'on ne s'en sert réellement. De toutes ces formes on retiendra la brièveté, l'aspect superficiel et laconique : par contraste, il se pourrait que seul le genre de la lettre offre un espace d'écriture qui soit une tâche complexe pour l'apprenant et qui rende une évaluation formative possible. Or, et là réside toute notre difficulté, la lettre est un genre qui n'est « plus à la mode », du moins qui n'est plus le discours qui a cours de nos jours... Le paradoxe serait le suivant : le genre qui permet le mieux de faire s'exprimer et de faire évaluer les élèves est le genre qu'ils n'utilisent plus. Si la pédagogie veut se faire le miroir des pratiques des jeunes apprenants, elle intègre alors les tweets, les SMS, mais ceux-ci ont un potentiel d'apprentissage semble-t-il moindre, dans la mesure où ils ne permettent pas de faire se déployer une tâche d'expression écrite conséquente (eu égard aux critères de longueur et de complexité, caractéristiques des tâches finales). Ceci explique en tout cas, pourquoi la lettre est toujours en vigueur dans les épreuves du nouveau Baccalauréat E3C : il n'y a pas pour l'instant de genre autre à lui opposer pour évaluer les productions écrites des élèves.



## 2.3 Snapchat et Instagram : pour une sortie du logocentrisme

Maintenir la lettre envers et contre tous, c'est implicitement vouloir maintenir le primat de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue. Ce qui se joue en arrière-fond, finalement, c'est la place de l'écrit dans le contexte scolaire, et surtout, le rejet implicite des autres formes de discours dans les tâches de productions des élèves et dans l'évaluation de celles-ci. Or, ce que nous montrent les développements technologiques qui constituent désormais le milieu dans lequel évolue la génération de nos apprenants, c'est que d'autres formes de discours, autres que l'écrit, sont possibles pour entrer en contact avec l'autre. Peut-on apprendre une langue par d'autres voies que purement linguistiques, comme le rappelle justement S. Guérin-Cauet et H. Eveleigh (2017 : 10), « Quand on parle une langue étrangère, on apprend davantage que du lexique et de la syntaxe. » L'apprentissage d'une langue outrepassa la sphère exclusivement linguistique, langagière. Maintenir la lettre comme tâche d'expression écrite par excellence, c'est peut-être revendiquer une certaine conception de l'apprentissage d'une langue. C'est sans nul doute prôner une certaine forme de logocentrisme dans la didactique des langues vivantes étrangères. Dans cette perspective, nous souhaiterions nous appuyer sur les analyses de M.-A. Paveau (2012). L'auteure insiste sur le fait que jusqu'à présent les approches en matière de discours ont été trop logocentrées. En ce sens, elles auraient exclu hors de leurs investigations tout ce qui n'était pas langagier et qui pourtant (et c'est la thèse de Paveau), constitue les conditions mêmes d'émergence du discours. Sortir du logocentrisme, c'est se donner les moyens de comprendre les conditions d'apparition des discours langagiers :

Pour éviter les risques d'une approche logocentrée, il faut déplacer l'objet de l'analyse et observer, non pas les énoncés seuls, mais l'ensemble du dispositif dans lequel ils sont produits (...). Ce dispositif, je l'appelle environnement, appartenant à un dispositif théorique symétrique. J'appelle linguistique symétrique une approche des phénomènes langagiers postulant que les unités non linguistiques participent pleinement à l'élaboration de la production verbale, au sein d'un continuum entre verbal et non verbal, et non plus une opposition.-Paveau (2011:2).

Pour penser à la lumière des distinctions conceptuelles de M.-A. Paveau, on peut dire que la didactique n'a retenu jusqu'à présent que les manifestations langagières des nouvelles technologies (cf. supra, les activités scolaires du « mur de tweets » et de l'écriture de style SMS), tout en écartant au final les particularités de leur milieu d'apparition. Or, c'est véritablement en intégrant ce milieu que l'on sortira du logocentrisme dans l'apprentissage des

langues. Car si l'on se penche sur les échanges (non-épistolaires) de mes apprenants pour qui j'avais établi le contact avec des élèves d'Allemagne, force est de constater que la nature des échanges est le plus souvent de nature non-langagière.

En effet, via Snapchat et Instagram, les apprenants sont en contact direct avec l'autre, ils le découvrent, apprennent à le connaître en dehors du langage, grâce à l'image. L'image est un environnement non-langagier, mais qui établit un contact avec l'autre, qui permet d'apprendre l'autre de façon non-linguistique. Ainsi, une élève m'a-t-elle demandé ce que voulait dire pour les Allemands le fait de fabriquer des personnages avec des marrons (cf. figure 4). On était en automne et sa correspondante avait posté une photographie de figurines qu'elle venait de réaliser avec des marrons. L'image fut déroutante pour mon élève qui ne connaissait pas ce genre d'activités, qui pourtant en Allemagne rythment les saisons, les accompagnent et sont très répandues, que ce soit à l'école ou à la maison, pour décorer les intérieurs tout au long de l'année. Son étonnement et son interrogation face à cette image ont pu déclencher une réflexion en classe sur la culture allemande et son rapport aux saisons, en opposition à notre perception française. Par exemple, le sujet de la « rentrée » n'existe pas comme tel dans la représentation collective allemande, alors qu'en France c'est une notion qui scande le déroulement de l'année ; en revanche, en Allemagne, les décorations de Pâques, les rituels de fin d'année sont une autre manière d'appréhender le déroulement du cycle annuel. C'est par l'image que les élèves ont été sensibilisés à ce sujet culturel et extra-linguistique. Dans cet exemple se révèle également une nouvelle posture de l'enseignant : l'image reçue en privé déclenche l'étonnement, l'enseignant peut y répondre en plénière et l'exploiter pour transmettre des savoirs culturels. C'est l'élève qui véritablement est l'acteur autonome de ce savoir, l'enseignant ne l'a pas initié, il est le dernier maillon de la chaîne pour ainsi dire. C'est à lui de réagir, d'improviser pour l'exploiter en situation de classe. Le rôle de l'enseignant et sa posture, sont désormais face à des situations inédites : c'est de l'apprenant que vient l'*Impuls*. Quelle(s) place(s) alors pour l'enseignant face aux usages des nouvelles technologies par les apprenants ?, c'est que nous souhaiterions aborder dans la partie qui suit.

Figure 4 : Exemple de montage créatif réalisé avec des marrons



### **3. Quelle(s) place(s) pour l'enseignant ?**

#### **3.1 La didactique invisible**

Nous avons précédemment vu que le fait de vouloir intégrer les nouvelles technologies et leurs formes de communication, revenait pour la plupart du temps à en proposer une simulation avec les élèves, qui au final fait toujours de l'enseignant-correcteur le destinataire des tâches d'écriture. Dans cette perspective, la classe fait comme si elle écrivait des tweets et joue à faire semblant. Cette imitation va à l'encontre d'une perspective interactionnelle qui permettrait aux apprenants d'être dans la vie réelle, par exemple en leur faisant publier des articles sur internet (à l'instar de critiques de films, de nouvelles publiées sur un forum). Ce genre d'expériences de publication réelles permet d'être lu par d'autres internautes et « (...) de ne pas écrire seulement pour le prof/nous, autrement dit de dépasser la relation enseignant/apprenant, mais aussi le cadre du groupe des pairs. » (Ollivier. 2017 : 277) ; « il s'agit de travailler pour de vrai au sein d'une interaction sociale réelle. » (Ollivier. 2017 : 278). Les tâches ancrées dans un contexte social authentique motivent les apprenants et les stimulent à l'écriture, ceci est également mentionné par L. Portes (2014 : 22). L'auteure constate que twitter stimule l'écriture, car les étudiants s'arment linguistiquement pour devenir les experts de leurs sujets, ils acquièrent - presque à leur insu - le lexique et les expressions idoines pour mener de véritables débats en ligne :

La dimension ludique contribue également à cette stimulation. Rapidement les productions écrites ne sont plus associées à un apprentissage universitaire contraignant, mais à une liberté d'expression pour les étudiants qui se sont appropriés le sujet de leur recherche.  
(Portes.2014 : 24)

Dans cette perspective interactionnelle, apprendre une langue, c'est agir dans des actions de tous les jours, communiquer et s'exprimer réellement sur les réseaux sociaux. Néanmoins, l'apprentissage de la langue devient d'ordre privé, voilà la conséquence la plus évidente. On est alors en droit de se demander si l'enseignant a encore une place à jouer dans les apprentissages de la langue au sein d'une perspective interactionnelle. D'autant plus que dans ses conclusions, C. Ollivier utilise l'expression « didactique invisible » pour caractériser les apprentissages interactionnels : on peut interpréter cette expression sur deux niveaux. D'abord, celui de l'apprenant ; pour leur part, les apprenants ne se rendent pas compte qu'ils entraînent et développent des compétences linguistiques au contact des réseaux sociaux. La dimension

d'apprentissage leur est invisible pour ainsi dire, et c'est parce qu'ils ne la perçoivent pas qu'ils s'investissent personnellement. Ce fait n'en demeure pas moins problématique, puisqu'il nous fait nous poser la question d'un apprentissage « inconscient » : comment consolider les acquis si ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une démarche volontaire et conscientisée de la part du sujet apprenant ? Puis, la seconde interprétation porte sur le niveau du pédagogue, de l'enseignant, qui demeure en retrait (et se fait invisible) : ce dernier propose des tâches sur les vrais sites sans en être le destinataire :

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.

(Ollivier. 2012 :20)

Cette remarque de C. Ollivier (nous soulignerons l'emploi récurrent du conditionnel) soulève la difficulté pour l'enseignant de trouver sa place dans la perspective interactionnelle. Comment exploiter ce qui relève de la sphère privée, sans être intrusif ? Comment exploiter ce qui a lieu hors de la classe sans retomber dans un scénario de simulation et d'artifice ? La comparaison avec le théâtre est d'ailleurs hautement significative. L'enseignant met en scène le réel, mais sans se montrer, il doit avancer masqué (avec un pseudo !). Certes, nous sommes sortis de la simulation, mais pouvons-nous avoir encore le contrôle, la main-mise sur ces activités de vie réelle qui se déroulent dans la sphère privée ?

### **3.2 L'enseignement informel**

Nous souhaitons à ce stade de notre réflexion mettre en avant ce qui nous semble relever d'une contradiction. Pour être absolument interactionnel (et plus seulement actionnel, car l'actionnel ne proposerait que des tâches qui seraient des simulations), on fait basculer l'apprentissage dans la sphère privée, avec l'idée que l'utilisation en autonomie complète des réseaux sociaux pour s'exprimer dans la langue cible représenterait le plus haut potentiel d'apprentissage pour l'apprenant. Or, n'est-ce pas là se tirer une balle dans le pied ? Car, quelle peut être désormais la place de l'enseignant (si l'entraînement aux activités langagières - comme la compréhension de l'écrit et l'expression écrite - a lieu hors de la classe) ? Ces difficultés sur lesquelles nous mettons le doigt sont déjà relevées par M. Grosbois (2012), mais comme pour Ollivier, ces considérations apparaissent furtivement dans la dernière partie

de conclusion de leurs textes respectifs. On a l'impression d'une incertitude totale, qu'on ne fait que pressentir et constater. L'interactionnel conduirait dans sa logique interne à la disparition de la guidance de l'enseignant et par conséquent de l'exploitation pédagogique en classe des apprentissages sur les réseaux sociaux. M. Grosbois, montre bien en effet que nous sommes désormais confrontés à un « apprentissage informel » (Grosbois. 2012 : 147). Les apprenants autonomes et responsables de leurs apprentissages (idéal de l'apprenant acteur social véhiculé dès les premières moutures du CECR) sont finalement conduits à n'apprendre que de façon informelle, c'est à dire, « affranchit des programmes, des curricula et de l'institution. » (Grosbois. 2012 : 147). L'auteure formule la question de la place de l'enseignant sans pouvoir y apporter elle-même des éléments de réponse :

Il est ainsi utile de réfléchir à comment intégrer l'apprentissage informel dans l'apprentissage formel (ce qui n'était quasiment pas le cas auparavant) Il pourrait en effet être profitable que les deux soient exploités de manière complémentaire.

(Grosbois. 2012 : 148)

À l'instar des remarques d'Ollivier (2012) sur la didactique invisible, les auteurs s'expriment au conditionnel. On ne peut qu'imaginer certaines utilisations pédagogiques, sans vraiment en être sûrs... Ils abordent la question et la relègue à des études futures. La conclusion de l'article de R. Panckhurst (2011) est de même teneur : l'auteure pose la question du rôle enseignant et annonce que cela fera sans doute l'objet de recherches ultérieures :

Quels rôles, quelles places, quelles attitudes, l'enseignant doit-il assumer, adopter, dans ce nouveau paradigme ? Cette posture n'est pas simple ; loin s'en faut. L'enseignant hésite, ne sait pas réellement où est sa place, à quel moment il doit intervenir. (Panckhurst. 2011: 5)

Dans la partie qui suit, nous allons essayer de proposer concrètement des exploitations en classe qui s'appuieraient sur les apprentissages informels des apprenants.

### **3.3 Le retrait, le lâcher-prise**

Face à ce changement de paradigme (de l'actionnel en classe à l'interactionnel en vie réelle), il est intéressant de se pencher sur la place réservée à l'enseignant, telle qu'elle est décrite dans cette constatation de M. Grosbois : « L'input est alors plutôt saisi par l'apprenant dans l'instant, puis partagé et commenté, analysé, enrichi, que sélectionné par l'enseignant. » (Grosbois. 2012 : 149). Cela revient à admettre que seul l'apprenant est moteur et qu'il est l'acteur premier de ses apprentissages, de chez lui, lorsqu'il communique en langue cible via

les réseaux sociaux. Nous sommes d'avis que la conséquence directe de ce fait est qu'il n'y a plus de place pour l'enseignement collectif et le plenum du groupe-classe. L'apprentissage se déroule hors du champ de la classe. Comment le faire alors revenir dans ce champ ? Tel est l'enjeu didactique que nous posent les réseaux sociaux considérés comme source d'apprentissage pour les langues étrangères.

Puisque l'apprenant est dans une démarche individuelle, il est difficile de l'exploiter ensuite collectivement en classe. Néanmoins, voici une première réponse possible de l'enseignant : on peut alors en rester à ce stade individuel et faire réaliser quelque chose comme un « *Lerntagebuch* », ou un portfolio individuel qui comprendrait des réflexions linguistiques sur l'apprentissage lors de la fréquentation des différents réseaux web. Par exemple, on peut demander à chaque apprenant de dresser un compte-rendu après l'utilisation d'un site précis. Ce compte-rendu serait linguistique et l'apprenant devrait y réfléchir à ce qu'il a concrètement appris concernant la langue allemande en utilisant internet. Consignes possibles : Quel mot ou expression allemande as-tu appris sur ce site ? Est-ce que ce mot peut être réutilisé dans d'autres contextes ? Te sera-t-il utile en classe ? Par quelles stratégies comptes-tu apprendre ce nouveau lexique ?... Ce portfolio individuel pourrait être matérialisé par un cahier spécifique que l'apprenant doit remettre régulièrement à son enseignant, afin qu'un dialogue soit possible. Ainsi l'enseignant aurait-il la possibilité de proposer des remédiations et de réintroduire quelques chose comme un retour formatif et un guidage.

La seconde réponse, c'est d'intégrer, comme nous l'avions explicité plus haut avec l'exemple de l'image des marrons, l'expérience vécue hors de la classe, comme un élément déclencheur de parole, ou encore, comme un élément qui va engendrer une réflexion culturelle. Mais, dans ce genre de situation, « l'input » vient effectivement d'abord de l'apprenant et l'enseignant doit pouvoir *a posteriori* s'ajuster, réagir, déceler (tout en improvisant) la potentialité d'apprentissage culturel de l'anecdote rapportée par son élève. On est dans le mode de la réactivité pédagogique, et l'enseignant n'est plus dans une « posture de contrôle »<sup>7</sup>, mais bel et bien dans un « lâcher-prise » pédagogique, tel que le définit D. Bucheton :

-une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est

---

<sup>7</sup>cf. Bucheton, D. (2009 :13) pour la définition d'une posture de contrôle : « Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie ».

ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés- (Bucheton.2009 : 13)

L'approche interactionnelle, qui donne toutes ses lettres de noblesse à l'apprentissage sur le Web 2.0, entérine une posture enseignante de lâcher-prise. Une posture très difficile à accepter, car, on ne sait plus comment, en tant que pédagogue, s'assurer de l'effectivité des apprentissages informels, ni comment proposer des phases de remédiation, ou encore de consolidation des acquis obtenus hors du champ de l'espace-classe. De plus, il n'y aurait plus vraiment de progressivité dans les scénarios d'apprentissage, ni de problématique, véritable fil conducteur, dans la mesure où l'enseignant ne ferait que réagir et s'ajuster à des contenus nés de rencontres hasardeuses et non planifiées par l'apprenant. Ce qui détermine alors l'apprenant, c'est le hasard des sites rencontrés en surfant sur le net, tandis qu'une séquence planifiée en amont par l'enseignant est régie par les besoins linguistiques de ses élèves, besoins auxquels il tente d'apporter des réponses par l'agencement particulier des documents travaillés en commun.

On comprend ainsi mieux la place de la lettre comme exercice d'écriture privilégié, et ce, malgré un changement de paradigme communicationnel. La lettre serait finalement la tâche qui permettrait le mieux, voire qui garantirait, la posture de contrôle de l'enseignant.

## Conclusion

Pour en revenir à la situation de départ, celle qui fut la mienne cet automne : derrière le projet épistolaire que j'avais voulu mettre en place, il y avait surtout le projet de faire s'écrire et dialoguer les élèves à propos de la date du 09 novembre 2019, date anniversaire des 30 ans de la chute du mur de Berlin. Comme je voulais exploiter cet échange dans le cadre de la séquence sur la commémoration en Allemagne (axe de cycle terminale : « territoire et mémoire »), mais que les lettres écrites en classe rencontraient la résistance des élèves qui communiquaient déjà en privé et librement ensemble sur les réseaux sociaux, je rebondis et choisis de changer de support communicationnel. Finalement, les deux classes se sont envoyés des capsules vidéo. Les élèves français se sont filmés et ont par ce biais, posé leurs questions à la classe des élèves allemands, qui y a répondu en nous envoyant à son tour une petite vidéo. En échouant, le projet épistolaire m'a fait prendre conscience que l'image et l'oralité ont désormais supplanté l'écrit auprès des élèves, du moins dans leur façon d'entrer en contact entre eux, au quotidien. Je constate finalement plusieurs « tensions » dans le bilan d'échec de ce projet épistolaire.

Le bilan est si nuancé, qu'à chaque aspect positif, je peux opposer une conséquence plutôt négative :

<b>Aspects positifs dans l'échec du projet</b> (échec, dans la mesure où les élèves n'ont pas utilisé la lettre pour communiquer avec leur correspondant)	<b>Aspects négatifs révélant l'échec du projet épistolaire</b>
Les élèves exercent leur <b>compétence communicationnelle</b>	Les élèves ne communiquent <b>pas à l'écrit</b> , et c'était la compétence que je souhaitais expressément stimuler et développer
Les élèves <b>s'approprient</b> totalement le projet et communiquent en privé avec leurs correspondants, pour le coup, ils sont vraiment autonomes et motivés	En tant qu'enseignante, je n'ai plus accès à ce que mes élèves font en privé, je suis <b>dépossédée</b> de mon projet. Je suis condamnée au retrait, je ne peux <b>ni vérifier</b> ce qu'ils font, <b>ni l'exploiter</b> pédagogiquement
Les élèves sont des acteurs sociaux <b>autonomes</b>	Je ne sais pas si l'échange via les <b>réseaux sociaux stimule l'apprentissage</b> de la langue allemande
Je suis dans une <b>posture de lâcher-prise</b> en tant qu'enseignante	Je suis prise au <b>dépourvue</b> et dois entraîner l'expression écrite par <b>d'autres biais</b> que l'échange épistolaire



Finalement, ce projet nous aura permis de soulever et de formuler deux questions qui relèvent de la didactique des langues vivantes étrangères :

- 1) Les réseaux sociaux favorisent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? Quel est leur potentiel d'apprentissage ?
- 2) Comment intégrer l'évolution des façons de communiquer de nos élèves (l'image, l'oralité et les réseaux sociaux) dans les tâches pédagogiques ?

Ces deux questions ont guidé notre réflexion dans ce présent travail, aussi cet écrit réflexif nous a-t-il permis de considérer certaines tâches d'écriture en rapport avec la pratique réelle des apprenants : les tweets, les SMS, les discussions de type WhatsApp et les photographies. Puis, nous nous sommes penchés sur les potentialités de ces supports communicationnels en termes d'apprentissage. Il nous a fallu alors distinguer clairement deux champs d'apprentissage, deux environnements distincts. Le premier, le milieu actionnel en situation de classe (avec une offre pédagogique de simulation des réseaux sociaux) ; le second, un champ hors-classe, que nous qualifierons d'interactionnel, dans lequel l'apprenant se constitue directement un savoir informel, mais il devient alors difficile de bâtir des ponts et des passerelles d'un champ à l'autre.

La question de savoir si et comment une approche interactionnelle en classe d'allemand dans le système scolaire est possible nous semble rester pour l'instant encore ouverte. Nous pensons que tant que cette réponse restera ouverte, le genre de la lettre, issue du paradigme précédent, pourra se maintenir comme tâche privilégiée pour entraîner et évaluer les expressions écrites des élèves.

## Épilogue : S'écrire pendant le confinement

Ironie du sort : alors que je constate la fin du genre de la lettre auprès de la génération de mes élèves, voilà qu'une période à durée indéterminée de confinement est proclamée et à sa suite, l'obligation de maintenir le lien à distance avec les élèves et par conséquent, la nécessité de s'écrire. Le comment de cette continuité pédagogique se pose. Comme beaucoup de mes collègues, j'adresse des courriels aux élèves, et comme la plupart de mes collègues, je constate derechef l'ampleur du problème : les élèves ne savent pas nous répondre. Nous sommes pour la plupart stupéfaits, parfois irrités : si les élèves ne mentionnent pas d'objet dans la partie prévue à cet effet, ils n'écrivent pas non plus de message expliquant leur envoi, et s'ils le font, il manque les formes (formule d'appel adéquate etc...), en outre, ils omettent bien souvent la pièce-jointe... Mais comment leur en vouloir ? Ce n'est ni de l'impolitesse ou encore un manque d'éducation (comme certains collègues l'interprètent sur des forums), mais bien plutôt la preuve de ce que la lettre, en tant que genre d'écriture, ne leur est plus du tout familière. Ils communiquent via des applications du style WhatsApp, Instagram, Snapchat, Tik Tok, dans lesquelles les images ont supplanté le verbe. Ils ne maîtrisent plus les codes de la lettre dans leur langue maternelle, alors, pourquoi maintenir celle-ci dans l'apprentissage des langues étrangères ? La lettre « formelle », « officielle », ayant une instance comme destinataire (ici en l'occurrence le professeur) va-t-elle vraiment servir leur servir plus tard ? La lettre semble nécessaire durant cette période de crise sanitaire, mais cette période n'est-elle pas quelque chose relevant de l'ordre de l'exceptionnel et de l'hapax ?

Néanmoins, l'usage du numérique étant exacerbé pendant cette période singulière, j'en profite pour inciter mes élèves à consulter des sites allemands pour qu'ils soient en contact direct avec des situations de langage authentiques. Cependant, je ne peux ni vérifier qu'ils le font, ni apprécier les apports de ces consultations au niveau de leur progression personnelle ; si apprentissage il y a, celui-ci demeure invisible et informel : le confinement aura permis enfin aux apprenants d'être dans une perspective interactionnelle...

## Bibliographie

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Delay, D. (2007). *Didactique de l'allemand, Créativité et motivation*. Lausanne: Éditions Loisirs et pédagogie.

Denyer, M. (2017). « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues ». In Olivieri, M.-L. & Liria, P. (Eds). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (pp. 141-155). Paris : Édition maison des langues.

Grosbois, M. (2013). *Didactiques des langues et technologies, de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.

Guérin-Cauet, S. & Hélène Eveleigh, H. (2017). « Les langues étrangères pour quoi faire ? » *Cahiers pédagogiques*, 534, 10.

Olivieri, M.-L. & Liria, P. (2017). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Édition maison des langues.

Ollivier, C. (2017). « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0 ». In Olivieri, M.-L. & Liria, P. (Eds). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (pp. 261-283). Paris : Édition maison des langues.

Ollivier, C. (2012). « 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*, Association pour le Développement de l'Apprentissage des Langues par les Systèmes d'Information et de Communication - OpenEdition, 15 (1), 20 p. [ff10.4000/alsic.2402ff](https://doi.org/10.4000/alsic.2402ff). [ffhal-01227740f](https://doi.org/10.4000/alsic.2402ff)

Panckhurst, R. & Marsh, D. (2011). « Les frontières pédagogiques sont-elles remises en question par l'utilisation des réseaux sociaux ? L'implémentation d'objets d'apprentissage sociaux dans un espace de communication électronique médiée ». In Liénard F., Zlitni S. *La communication électronique : enjeux de langues*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 293-301, [ffhal-00777393f](https://doi.org/10.4000/alsic.2402ff)

Paveau, M.-A. (2012). « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature », [hal-00824817](https://doi.org/10.4000/alsic.2402ff), repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817>

Portes, L. (2014). « Écrire en allemand avec Twitter ». *Les langues modernes*, 3, 19-27.

### Manuels scolaires:

*Hab Spaß !*, Cycle 4. (2016). Paris : Bordas.

*Wanderlust*, Première. (2019). Paris : Bordas.

*Warum ?*, Premières. (2002). Paris : Hachette.

Année universitaire 2019/2020

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*  
Mention Second degré  
Parcours : DU ALLEMAND

Titre du mémoire : De la lettre au tweet, évolution des pratiques d'écriture en classe d'allemand

Auteure : Claire Beaumier

### **Résumé :**

Face à ce que l'on peut qualifier de changement de paradigme dans la communication (avec une disparition progressive du genre de la lettre), le présent travail s'est penché sur l'évolution des nouvelles technologies et son incidence sur les tâches pédagogiques. Un des objectifs poursuivis était d'interroger l'exploitation possible des nouveaux supports communicationnels en cours d'allemand. Dans cette perspective, on s'est demandé si l'écriture de tweets pouvait être véritablement une tâche (telle que celle-ci est définie au sein de la pédagogie actionnelle des langues), et si les tweets seraient en mesure d'offrir le même potentiel d'apprentissage que la rédaction d'une lettre. Au cœur de ces analyses, il est apparu nécessaire d'opposer les scénarios pédagogiques simplement actionnels à une démarche véritablement interactionnelle. En outre, la réflexion ainsi menée a permis de mettre en exergue des formes de discours non-logocentrées qui permettent d'instaurer une concordance entre les sphères technologiques et pédagogiques. Finalement, la question de la posture enseignante a été thématifiée : face à des phénomènes interactionnels qui outrepassent le simple cadre du cours, comment exploiter en classe de langue des apprentissages devenus « informels », voire « invisibles » ? Le retrait et le lâcher-prise ont été envisagés comme des postures possibles au sein de la perspective interactionnelle.

**Mots clés :** actionnel et interactionnel, enseignement de l'allemand, lettre, logocentrisme, potentiel d'apprentissage des réseaux sociaux

**Summary:**

Facing what could be qualified as a change of paradigm in communication (with the progressive disappearance of the letter) this study has analysed the evolution of new technologies and their impact on pedagogical tasks. One of the objectives was to question the possible use of these new communicational supports in German classes. In this perspective, we asked ourselves if the writing of tweets could really be considered as a task (as it is defined in the actional or direct pedagogy of languages), and if the tweets could offer the same learning potential as the writing of a letter. At the heart of these analyses, it appeared necessary to oppose the actional only pedagogical scenarios to a real interactional method. The analysis carried out in this way has highlighted types of non-logo centred discussions which enables a coherence between technological and pedagogical areas. Finally, the question of the teacher's posture was thematized: confronted with interactional phenomenons which go beyond the class environment, how is it possible to use in language classes learning which has become "informal" or even "invisible"? Teacher Retreat and a "letting-go" attitude were considered as possible postures regarding the interactional perspective.

**Key words:** actional and interactional, German teaching, letter, logocentrism, the learning potential of social networks.