



HAL
open science

Agir en français autrement : expérimentation du Web social et de la perspective actionnelle pour les nouveaux arrivants en France.

Abdulrahman Alokla

► To cite this version:

Abdulrahman Alokla. Agir en français autrement : expérimentation du Web social et de la perspective actionnelle pour les nouveaux arrivants en France.. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2016. Français. NNT : 2016MON30038 . tel-01498911

HAL Id: tel-01498911

<https://theses.hal.science/tel-01498911>

Submitted on 30 Mar 2017

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY, MONTPELLIER III**

Préparée au sein de

l'école doctorale **Langues, Littératures, Cultures,
Civilisations**

&

l'unité de recherche **UMR 5267 - Praxiling**

Spécialité : **Sciences du Langage**

Présentée par **Abdulrahman ALOKLA**

**Agir en français autrement :
expérimentation du Web social
et de la perspective actionnelle
pour les nouveaux arrivants en France**

[Volume1]

Soutenue le **5 décembre 2016** devant le jury composé de

Mme Christine BÉAL-HILL, Professeur des Universités,
Université Paul-Valéry Montpellier III.

Directrice de thèse

Mme Christine DEVELOTTE, Professeur des Universités,
ENS, Lyon.

Rapporteur

M. François PEREA, Maître de Conférences HDR,
Université Paul-Valéry Montpellier III.

Examineur

Mme Véronique Traverso, Directrice de recherche,
CNRS - UMR 5191 ICAR, Lyon.

Rapporteur

À

Mon père décédé quatre mois avant ce moment

Ma mère, le sens de ma vie

Mes frères et sœurs

Ma Syrie souffrante et abandonnée

Je dédie cette thèse

REMERCIEMENTS

Avant d'entamer cette thèse, je pensais que son accomplissement n'exigerait qu'un travail solitaire de ma part. J'avais tort, car elle demandait, comme son objectif co-actionnel, un travail collectif de plusieurs personnes à qui vont mes remerciements.

Dans un premier temps, je souhaite adresser mes remerciements les plus vifs à Madame Christine Béal qui était pour moi une directrice de thèse attentive et disponible, malgré ses nombreuses charges. J'aimerais lui exprimer ma reconnaissance pour son soutien, ses conseils et son sourire accueillant. C'est grâce à elle, à ses commentaires et à ses critiques toujours bienveillantes que j'ai appris la recherche.

Mes remerciements vont également à mes rapporteurs, qui ont accepté d'évaluer ce travail : Madame le Professeur Christine Develotte et Madame la Directrice de recherche Véronique Traverso, ainsi qu'à mon examinateur, Monsieur le Maître de Conférences HDR François Perea.

Mes sincères remerciements vont aussi à mes collègues avec qui j'ai passé ma vie doctorale.

Merci à ma voisine d'en face, Ivana, pour son soutien, ses encouragements et son aide.

Merci à Nada pour ses mots amicaux, son humour, et ses conseils.

Merci à Siba avec qui j'ai commencé ce chemin de la Syrie en France.

J'adresse mes remerciements à Beatrice, Fethi, Souad, Hacène, Laura, Laurence, Lavie Mohammed, Marie, Michel, Yosra.

Un grand merci aux membres de Praxiling pour leur affection et leur gentillesse. Merci à Agnès Steuckardt, Arnaud Richard, Jacques Bres, Christelle Dodane, Chantal Charnet, Fabrice Hirsch, Jérémie Sauvage et Mama Ben-Nouar.

Merci à toutes les personnes qui ont participé à l'expérience.

Je suis infiniment gré à ma famille, à mes proches, à mes ami(e)s. J'aimerais remercier particulièrement ma mère, cette grande femme qui est pour moi un vrai exemple de femme solide, patiente et douce. Merci, maman, à ton cœur rempli d'amour, qui m'a guidé vers ce chemin. Je n'imaginai jamais finir ma thèse après ton départ, mon père. C'est grâce à toi, à ton soutien et à tes encouragements précieux que j'ai pu réaliser ton rêve. Merci à mes sœurs et frères à mes proches Fatima, Tableb, Roqaya, Huda, Aladin, Asma, Mohamed, Batoul.

Merci pour cette thèse et pour ces années grâce auxquelles j'ai rencontré de belles personnes qui sont pour moi ma deuxième famille.

RÉSUMÉ :

Cette recherche vise à coupler les avantages du Web social à ceux de la perspective actionnelle pour aider les primo-arrivants en France à devenir acteurs dans la société. Pour cela, nous avons effectué lors de la première année un travail bibliographique qui a abouti au cadrage théorique et pédagogique de notre étude ainsi qu'au choix de notre public cible. Par la suite, nous avons entrepris une démarche de récolte de corpus par immersion participative. Nous avons amené deux groupes de participants à accomplir des tâches inscrites dans la vie réelle, et ensuite récolté les données inhérentes (copies d'écran, co-rédactions, interactions, etc.) tout au long d'une année universitaire, à raison d'une participation par semaine. Cette expérimentation s'est faite auprès d'un public arabophone de deux niveaux linguistiques français et avec des périodes de séjours en France différentes.

This research aims to couple the advantages of the social Web with those of the actional perspective in order to help first-generation arrivals in France to become actors in society. To do this, we carried out, during the first year, a bibliographical work that resulted in a theoretical and pedagogical framework of our study as well as the choice of our targeted public. We subsequently started collecting the corpus by participative immersion. We led two groups of participants to accomplish tasks that were a part of real life and then collected inherent data (screen copies, co-writings, interactions, etc.) throughout the university year, at a rate of one participation per week. This experiment was done with an Arabic-speaking public of two French linguistics levels and with different lengths of stays in France.

Mots-clés

Perspective actionnelle ; tâches ; Web social ; FLE ; réseaux sociaux ; communauté de pratique en ligne ; Netnographie.

Keywords

Actional perspective ; tasks ; social Web, french as a foreign language ; social media ; online community of practice ; Netnography.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
RÉSUMÉ :	3
Table des matières.....	4
Introduction générale	12
1. Objet de la recherche.....	13
2. Présentation de la perspective actionnelle	14
3. Problématique de la recherche	14
4. Plan de la thèse	16
Chapitre 1	18
La tâche dans la perspective actionnelle : quand la didactique du FLE donne accès à la société moderne	18
1. De la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle : une évolution de la tâche qui suit l'évolution des besoins du public	20
1.1. La place de la tâche dans les méthodologies des langues.....	21
1.1.1. Dans la méthodologie traditionnelle (18ème - première moitié du 19ème siècle)	21
1.1.2. Dans la méthode directe (1900-1910) et active (1920-1960)	22
1.1.3. Dans la méthode active (1920-1960).....	23
1.1.4. Dans la méthode SGAV (Structuro-Global Audio-Visuelle)	23
1.2. Les approches didactiques se basant essentiellement sur la réalisation de la tâche..	24
1.2.1. La tâche dans l'approche communicative (1980-90).....	24
1.2.2. La tâche dans la perspective actionnelle (à partir de 2000)	25
2. Le CECR, initiateur de la perspective actionnelle et de la tâche comme action collective.....	26
2.1. Le changement de paradigme amorcé par l'Approche Communicative.....	26
2.2. Qu'est-ce que le CECR ?	30
2.2.1. Référence au niveau des compétences en langue	32
2.2.2. Référence au plurilinguisme	33
2.2.3. Référence à la perspective actionnelle.....	34

2.3. Le CECR est-il une méthodologie d'enseignement ?	35
2.4. Le Cadre est-il en continuité ou en rupture ?	36
3. Définition et caractéristiques de la perspective actionnelle ou le nouveau paradigme didactique de « l'agir avec ».....	41
3.1. Qu'est-ce que la PA?	41
3.1.1. La naissance de la perspective actionnelle.....	41
3.1.2. La rupture épistémologique de la perspective actionnelle	44
3.1.3. La perspective actionnelle ou l'approche actionnelle ?	45
3.2. La relation entre la perspective actionnelle et les autres approches	46
3.2.1. L'approche par les tâches et la perspective actionnelle	46
3.2.2. L'approche par les compétences et la perspective actionnelle	48
3.2.3. Quelle distinction entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ?	50
3.2.4. La « perspective actionnelle » ou « la perspective co-actionnelle » ?	56
3.2.5. La PA et l'approche communic' actionnelle	59
3.2.6. La PA et la pédagogie du projet.....	63
3.3. La perspective actionnelle sur le terrain de l'enseignement / apprentissage	68
3.3.1. La PA et la sociolinguistique, quelle relation entre les deux ?	68
3.3.2. La PA et la perspective culturelle, quelle relation entre les deux ?	69
3.3.3. La PA et l'enseignement / apprentissage du FLE.....	72
3.3.4. La mise en œuvre de la PA dans l'enseignement : des méthodes basées sur la PA	75
3.3.5. Les apports de la PA dans l'enseignement/apprentissage des langues	79
3.3.6. Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la PA.....	91
3.4. L'évaluation dans la perspective actionnelle	96
3.4.1. Définition générale.....	96
3.4.2. Les étapes de l'évaluation.....	97
3.4.3. Évaluation ou contrôle ?	97
3.4.4. Types d'évaluation.....	98
3.4.5. Les bases et les procédures d'une évaluation	99
3.4.6. Évaluer dans une perspective actionnelle	101
4. La tâche dans la perspective actionnelle ou comment enseigner « l'agir avec » en langue étrangère.....	103
4.1. Qu'est-ce qu'une tâche dans un contexte pédagogique?	103

4.1.1. Une définition générale.....	103
4.1.2. Les caractéristiques ou les éléments d'une tâche pédagogique	105
4.1.3. La tâche de la perspective actionnelle	107
4.2. La tâche de la PA : détermination des concepts	112
4.2.1. Tâche/action.....	112
4.2.2. Tâche / activité.....	114
4.2.3. Tâche/ scénario pédagogique.....	115
4.3. Types de tâches	118
4.3.1. Tâches dans la classe selon Girardet.....	118
4.3.3. Les types de tâches proposées par le CECR	120
4.3.3. Les tâches ancrées dans la vie réelle de Christian Ollivier (2011)	122
4.4. Comment réaliser une tâche au sein d'une perspective actionnelle ?.....	122
4.4.1. Planification de la tâche	123
4.4.1. Mobiliser les compétences.....	126
4.4.2. Les stratégies.....	127
4.4.3. Conditions et contraintes.....	128
Chapitre 2	131
Le Web social : vers un lieu virtuel où on peut « agir ensemble »	131
1. Qu'est-ce que le Web 2.0 ?	132
1.1. Aperçu historique du Web 2.0	132
1.2. Définition du Web 2.0.....	134
1.3. Les spécificités initiales proposées par Tim O'Reilly	135
1.4. Champ lexical lié au Web 2.0	137
2. Le Web social.....	137
2.1. Les apports et les spécificités du Web social.....	139
2.1.1. La collaboration	139
2.1.2. Le stockage en ligne et la durabilité du contenu.....	140
2.1.3. Personnalisation	140
2.1.4. Le partage.....	141
2.1.5. La communication	141
2.1.6. Gestion des connaissances	142
2.1.7. L'hypertexte.....	142
2.1.8. L'interactivité.....	142

2.1.9. L'interaction.....	143
2.1.10. Toujours en ligne	143
Chapitre 3	144
Le Web social au service de la perspective actionnelle.....	144
1. La didactique du français et les technologies	145
1.1. Histoire des technologies dans les méthodologies du français	145
1.2. Les technologies et les manuels du français	145
1.3. Apprendre en groupe en ligne.....	147
1.3.1. Définition et caractéristiques de l'apprentissage en groupe	147
1.3.2. Apprendre en groupe à distance.....	150
1.4. Le groupe d'apprentissage au sein du Web social : vers une communauté pratique virtuelle	157
1.4.1. Télécollaboration en groupe sur le Web social.....	159
1.4.2. L'engagement dans l'apprentissage en groupe sur le Web social	161
1.4.3. L'autonomie du groupe en ligne	163
2. Pourquoi le Web social pour l'apprentissage du FLE ?.....	165
2.1. Développement des compétences écrites et discursives	165
2.2. Favoriser les trois types d'apprentissage	167
2.2.1. Le Web social et l'apprentissage formel.....	168
2.2.2. Le Web social et l'apprentissage non formel.....	168
2.2.3. Le Web social et l'apprentissage informel.....	169
2.2.4. Le Web social articule le formel et l'informel.....	171
2.3. Le Web social soutient l'enseignement du FLE	172
2.3.1. Support technologique facile	172
2.3.2. Support d'apprentissage riche d'informations	172
2.3.3. Support socioculturel et affectif.....	173
2.4. Les rôles des utilisateurs du WS dans le FLE.....	174
2.4.1. Le rôle de l'apprenant	175
2.4.2. Le rôle de l'enseignant.....	175
2.4.3. Le rôle du tuteur.....	177
3. Le Web social et la PA	179
3.1. Le Web social et le PA vers un partenariat didactique	179

1.2. La nécessité d'une approche cognitivo-socio-constructiviste basée sur la PA et sur le Web social.....	182
3.3. Approches pédagogiques basées exclusivement sur le Web social et sur la PA, le cas de l'approche interactionnelle.....	183
3.4. Des sites sociaux basés sur la PA, l'exemple de Babelweb.....	184
3.5. Les apports du Web social dans une perspective actionnelle	185
3.5.1. La motivation	186
3.5.2. L'interaction.....	187
3.5.3. L'authenticité	188
3.5.4. L'autonomie.....	189
3.5.5. La qualité	191
4. Le Web social et la tâche de la PA, quelles compétences à développer ?.....	191
4.1. Développer les compétences générales individuelles	192
4.1.1. Savoirs.....	192
4.1.2. Les habiletés et savoir-faire	193
4.1.3. Les savoir-être.....	194
4.1.4. Savoir-apprendre.....	194
4.2. Développer les compétences à communiquer langagièrement	194
4.2.1. La composante linguistique	195
4.2.2. La compétence sociolinguistique.....	197
4.2.3. La compétence pragmatique	199
5. La PA et le Web social : développer une compétence informationnelle	200
5.1. L'information dans les méthodologies classiques (avant 1970).....	201
5.2. L'information dans l'AC : transmettre l'information	202
5.3. L'information dans la PA : vers une compétence informationnelle	202
Synthèse du cadrage théorique.....	204
Chapitre 4	205
LA MISE EN PLACE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LE WEB SOCIAL AVEC UN PUBLIC ARABOPHONE.....	205
d) Introduction :	205
2. Préparation des éléments nécessaires pour la formation	207
2.1. Public visé.....	207
2.1.1. La difficulté de trouver les participants espérés	207

2.1.2. La prise de contact avec de nouveaux participants	208
2.2. Identification de leurs besoins	210
2.3. Analyse des données recueillies par le questionnaire.	210
2.4. La mise en place d'un cahier des charges pour de la formation visée au sein du Web social	214
2.4.1. Le scénario actionnel social.....	214
2.4.2. Présentation des espaces de la formation.....	219
3. Démarche méthodologique de la formation	224
3.1. Pourquoi Facebook est-il le dispositif adopté pour cette expérience ?.....	224
3.2 Les tâches proposées au sein d'un projet de télécollaboration en ligne	228
3.2.1. Les thèmes et les objectifs des tâches proposées	228
3.2.2. Description d'un site social visé, le cas de Wikipédia.....	230
3.2.3. Le déroulement de la réalisation d'une tâche de la vie réelle du premier groupe	232
3.2.3. Le déroulement de la réalisation d'une tâche de la vie réelle, deuxième groupe	236
4. La démarche méthodologique de la recherche.....	241
4.1. Méthodologie d'analyse : posture méthodologique et justification du choix	242
4.1.1. D'une communauté d'apprentissage à une communauté de pratique.....	243
4.1.2. Recherche-action.....	245
4.1.3. La méthode netnographique.....	247
4.2. Vers une netnographie actionnelle.....	250
5. La constitution d'une communauté de pratique en ligne contribuant à réaliser des tâches de la vie réelle.....	252
5.1. La télécollaboration(co-actions) dans les différents espaces de la formation.....	253
5.1.1. La télécollaboration interactionnelle sur Facebook	254
5.1.2. La télécollaboration rédactionnelle sur Google Docs	257
5.1.3. La télécollaboration logistique dans la publication	260
5.2. Les échanges déroulés au sein des trois espaces de la formation	262
5.2.1. Les types d'échanges utilisés dans chaque espace.....	262
5.2.2. L'identification des stratégies et des buts des échanges dans la formation	276
5.3. Les relations interpersonnelles réelles au sein de la communauté.....	289
5.3.1. Relation Tuteur- Apprenant(s).....	289
5.3.2. Relations Apprenant- Apprenant (entre pairs).....	305

5.4. Le feed-back dans un projet de télécollaboration, quelles fonctions pour quel objectif ?.....	309
5.4.1. Outils et techniques favorisant le feed-back	310
5.4.2. Les dimensions du feed-back en fonction de l'émetteur :	311
5.4.3. Quel feed-back pour quel objectif ?.....	312
5.4.4. La dimension socio-affective du feed-back dans un projet de télécollaboration	313
6. Le développement et la mobilisation des stratégies et des compétences au cours de la réalisation des tâches actionnelles dans une communauté de pratique	332
6.1. La tâche actionnelle est mobilisatrice des compétences générales	334
6.2. Le développement de la compétence informationnelle : agir sur et par l'information	342
6.2.1. Agir sur l'information	345
6.2.2. Agir PAR l'information sur un site social	351
6.3. La tâche actionnelle développe et mobilise des compétences communicatives lors de la réalisation des tâches au sein du Web social.....	356
6.4. Développer une perspective co-culturelle.....	369
6.5. La formation des acteurs sociaux : de la pédagogie à la socialisation.....	371
6.7. Développer une compétence non langagière	373
7. L'évaluation des tâches de la vie réelle dans un projet de télécollaboration.....	374
7.1. Feed-back évaluatif dans l'espace de discussion (Facebook).....	376
7.1.1. Le feedback évaluatif répertoire	378
7.1.2. Les feedback auto-évaluatifs de la part des acteurs sociaux.....	379
7.2. Feed-back évaluatif dans l'espace de rédaction (Google Docs)	382
7.2.1. Pourquoi le feed-back correctif dans une telle expérience ?.....	382
7.2.2. Le feed-back co-correctif dans l'espace de rédaction.....	383
7.2.3. Le feed-back co-correctif d'ordre métalinguistique dans l'espace de rédaction	388
7.3. Feed-back évaluatif de la vie réelle (site cible)	393
7.3.1. Feed-back évaluatif positif.....	393
7.3.2. Feed-back évaluatif réparatoire.....	396
7.4. Le public témoin, un autre moyen d'évaluer une telle expérience	397
7.4.1. Des articles exigeant des modifications	398
7.4.2. Des articles inacceptables	404

8. Conclusion	406
Conclusion générale.....	407
1. Conclusion liée à l'analyse de résultats.....	407
2. Quels gains de cette expérience ?.....	410
2.1. Apports didactiques	410
2.2. Apports sociaux	412
3. Limites.....	413
3.1. Temps insuffisant.....	413
3.2. Expérience inédite.....	414
3.3. Expérience à court terme	415
3.4. Ancrage social limité des tâches	416
4. Perspectives de l'expérience.....	416
Bibliographie	419
Index.....	443
1. Figures.....	443
2. TABLEAUX	447
3. EXEMPLES	448
4. GRAPHIQUES.....	448

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les technologies se développent à tout moment. Aujourd'hui, les systèmes de téléphones sont maintenant équipés d'« assistants personnels intelligents¹» qui peuvent désormais non seulement interagir avec l'utilisateur pour exécuter des tâches (raconter une blague, annoncer la météo, envoyer un message, etc.), mais aussi « créer du lien social et affectif avec les hommes. » (Perea, 2016 : 3)

L'usage des nouvelles technologies dans la vie quotidienne devient omniprésent et surtout celui du Web social, connu sous le nom d'une de ses branches, les réseaux sociaux. De nombreuses statistiques confirment cette réalité, tandis que d'autres la contredisent. Une étude de référence² sur l'usage d'Internet réalisée par l'agence « We Are Social » et parue en janvier 2016, montre que, parmi 7, 395 milliards d'habitants de 232 pays, 46% se servent de l'Internet. En France, 86 % des Français sont des internautes. De plus, 50 % des Français utilisent fréquemment les réseaux sociaux.

Étant donné le rôle toujours plus important que prend l'Internet dans notre vie quotidienne, des services et des produits basés essentiellement et parfois exclusivement sur Internet se développent chaque jour, et ce dans tous les domaines : gouvernement électronique (E-gouvernement ou administration en ligne), grandes surfaces internationales (Amazon, Ebay), banques en ligne, etc.

Le monde universitaire, lui aussi, tente d'en retirer certains avantages, en proposant des produits comme les universités numériques. En didactique des langues, les responsables ont considéré que les technologies de la communication et de l'information (TIC) étaient un facteur important pour développer cette discipline et faciliter l'apprentissage des langues : cours à distance, ressources illimitées, contexte authentique, etc. Ces didacticiens ont même pu développer des approches didactiques basées sur Internet et plus particulièrement sur le Web social : « Un facteur qui a sans doute fortement contribué à la naissance de la perspective actionnelle avec sa concentration sur la tâche est l'intensification de l'utilisation d'Internet » (Nissen, 2011). Cette perspective actionnelle (PA) est l'objectif de la présente étude.

¹ Comme Siri d'Apple, Google Home de Google, Cortana de Microsoft, etc.

² À consulter sur ce lien :[<http://wearesocial.com/sg/blog/2016/04/social-media-travel-brands>].

Le choix de cette recherche de notre part renvoie à deux raisons :

- a) Un intérêt personnel : étudiant dans une université nouvellement née (en 2002) en Syrie et qui souffre d'un manque important du matériel indispensable pour un étudiant en FLE (dictionnaires, ressources papier ou électronique), nous avons trouvé en Internet une solution à ces problèmes. La Toile était un moyen pour nous d'accéder au monde francophone et de le découvrir. Cette expérience personnelle nous a poussé, en tant que chercheur, à découvrir davantage ce monde et à valoriser ses potentialités dans l'enseignement/apprentissage des langues.
- b) Un intérêt pédagogique : ayant obtenu un master I et un master II en Sciences du Langage, nous voulions mettre en évidence la possibilité de développer une approche en didactique du FLE basée exclusivement sur Internet, à partir des moyens que les étudiants possèdent déjà dans leur vie quotidienne et avec lesquels ils sont familiarisés. Un tel outil permettrait de faire naître et d'améliorer les compétences liées à la société française, à sa langue, et à sa culture. En effet, éles étudiants étrangers adultes primo-entrants en France rencontrent des difficultés à maîtriser le français et à s'intégrer dans la société française. Une formation pour régler ces obstacles exige des contraintes matérielles, financières, etc. Pour cela, nous avons choisi le Web social.

1. Objet de la recherche

L'objet de la présente recherche est d'étendre la notion de la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et celle de l'approche interactionnelle (Ollivier, 2011) en proposant des tâches implantées dans la vie réelle et réalisées par des acteurs sociaux dont les actions vont au-delà de la publication de ces tâches. Nous avons choisi comme support de formation un groupe Facebook fermé avec l'enseignant en tant qu'administrateur et les apprenants en tant qu'utilisateurs. La popularité de ce réseau social, les différents modes d'échange (synchrone et asynchrone) qu'il propose, la facilité d'interaction qu'il permet et l'ancrage de son utilisation dans les habitudes numériques chez notre public cible, sont autant d'éléments qui justifient notre choix.

Le recueil de ce corpus télécollaboratif nous permettra de mettre en exergue les points positifs du mariage de la PA avec le Web social. En effet, nous récupérerons ce corpus grâce à des captures vidéo des différentes activités d'apprentissage, semaine après semaine, puis nous y appliquerons une *netnographie* (Bernard Y., 2004).

Cette expérience, qui a concerné deux groupes, comme nous l'expliquerons par la suite, s'est déroulée entre 2014 et 2015, durée pendant laquelle les participants ont réalisé six grandes tâches et ont publié onze articles sur le Web social. Comme nous, les participants sont arabophones, venant des pays du Moyen Orient où le français n'occupe pas la même place que dans les pays du Maghreb. Le choix de ce public est lié à notre connaissance des difficultés d'apprentissage spécifique pour un tel public, ce qui facilite la mise en place de notre expérience.

2. Présentation de la perspective actionnelle

La présence du Cadre européen (CECR) au sein de la recherche actuelle en didactique des langues est si importante que les didacticiens le considèrent comme une « bible » (Berdal-Masuy, et al. 2009 : 8). La *perspective actionnelle* (désormais la PA), faisant partie du CECR, est adoptée comme les autres composantes du CECR bien qu'elle ne soit pas présentée comme une méthodologie d'enseignement (CECR, 2001 : 110). La mise en place de cette perspective dans les manuels de langues a débuté depuis sa création. Plusieurs études ont porté sur la manière de l'utiliser pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues tout en montrant des problématiques différentes.

3. Problématique de la recherche

La présente recherche, s'inscrivant dans le domaine des sciences du langage et en particulier de la didactique du FLE, s'efforce de montrer les apports de l'application de cette approche en didactique du FLE à l'intérieur de nouvelles situations à l'aide du Web social. Le recours au Web social dans la réalisation des tâches de la PA connaît une évolution importante depuis ces dernières années. Par contre, il est nécessaire de souligner 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 » (Ollivier, 2012 :1)

Notre recherche nous a mené au questionnement suivant :

Comment inciter les apprenants arabophones résidant en France à interagir tous ensemble afin de réaliser des tâches réelles au sein de la société française virtuelle en

s'appuyant sur la perspective actionnelle et sur le Web social, afin de résoudre leurs problèmes en français et d'acquérir de nouvelles compétences ?

Après avoir défini la problématique de cette recherche, notre hypothèse sera ainsi formulée :

Le Web social faciliterait et élargirait la mise en place de la PA et l'accès à la société française pour les apprenants arabophones lorsqu'ils collaborent ensemble pour trouver une solution à leurs difficultés en français ; dans ce cas de figure, le Web social pourrait être considéré comme une source d'acquisition de nouvelles compétences.

Autrement dit, le couplage entre le Web social et la PA aurait un effet bénéfique pour les apprenants du FLE, étant donné qu'ils réalisent ensemble et à distance des tâches actionnelles et collaboratives répondant à leurs besoins tout en leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences.

Cette hypothèse s'est fondée sur plusieurs questions présentées ci-dessous :

- **Première question** : Comment le Web social facilite-t-il et élargit-il l'application de la PA ?
- **Deuxième question** : Comment les participants peuvent-ils réaliser ensemble des tâches de la vie réelle ?
- **Troisième question** : Comment ces acteurs passent-ils du statut d'apprenants à celui d'individus ?
- **Quatrième question** : Quels sont les critères pour savoir si les tâches accomplies sont bien ancrées dans la vie réelle ?
- **Cinquième question** : Quelles sont les « nouvelles compétences » que les participants vont développer dans une telle expérience basée sur la PA et le Web social ?
- **Sixième question** : Où réside l'objectif linguistique dans cette expérience ?
- **Septième question** : Comment évaluer une tâche sociale de la vie réelle ?

Au cours de notre analyse, nous allons essayer de répondre à ces questions.

Notre étude portera sur l'application de deux éléments non pris en compte par le CECR : le développement de la compétence informationnelle (Puren, 2008) et les « tâches ancrées dans la

vie réelle » (Ollivier, 2014). Il s'agit de montrer les apports de leur combinaison pour la didactique des langues et pour la société.

4. Plan de la thèse

Le présent travail est réparti en quatre chapitres. Les trois premiers détaillent les récentes évolutions théoriques en didactique du FLE en lien avec les spécificités de notre étude, tandis que le quatrième chapitre présente l'expérimentation que nous avons menée auprès de participants arabophones et analyse les résultats obtenus.

Dans le premier chapitre, il est question de la tâche dans la perspective actionnelle. Nous présentons d'abord la place de la tâche dans les méthodologies des langues ainsi que les approches didactiques qui s'appuient sur la tâche. Ensuite, nous abordons le CECR qui a proposé la PA et ses relations avec les autres approches didactiques et notamment avec l'approche communicative. La mise en place de la PA et son évaluation dans l'enseignement/apprentissage qui, avantageuse pour les acteurs pédagogiques, leur attribue de nouveaux rôles. Nous procédons ensuite à déterminer les caractéristiques d'une tâche pédagogique, ses types, et la manière de réaliser une tâche actionnelle.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le Web social en tant que lieu virtuel d'action collective, ses spécificités, les avancées apportées par ses fonctionnalités. Nous nous intéressons plus particulièrement à son rôle de facilitateur de collaboration, de partage, et d'interaction.

Dans le troisième chapitre, nous proposons un couplage entre le Web social et la perspective actionnelle. Nous commençons par la description de la manière dont la didactique des langues utilise les technologies et surtout le Web social et la manière dont celui-ci favorise l'apprentissage en groupe, la télécollaboration et les trois types d'apprentissage (formel, informel, et non formel). Par la suite, nous mettons en évidence l'intérêt d'un partenariat entre la perspective actionnelle et le Web social. En d'autres termes, il s'agit d'étudier la façon dont ce dernier facilite la naissance de cette approche pédagogique. Nous nous intéressons aux avantages de ce mariage, dont notamment à l'émergence de nouvelles approches, de nouveaux

sites sociaux basés sur la PA, au développement des compétences acquises par les apprenants et à l'acquisition de nouvelles compétences comme la compétence informationnelle. Nous concluons notre cadrage théorique par une synthèse générale.

Le quatrième chapitre comprend l'expérimentation que nous avons menée auprès de participants arabophones. Dans un premier temps, une présentation des éléments nécessaires pour la formation (le public visé, ses spécificités, l'identification de ses besoins à travers un questionnaire) est donnée, ainsi que le scénario actionnel de la présente expérience. Nous décrivons ensuite le dispositif utilisé pour la formation, les thèmes des tâches et le déroulement de la réalisation de ces dernières. Nous exposons en détail notre démarche méthodologique. Nous procédons ensuite à l'analyse du corpus et à l'interprétation des actions étudiées. Dans un premier temps, nous mettons en évidence la communauté de pratique en ligne que les participants ont constituée. Nous étudions ensuite les différents types de télécollaboration entre les acteurs dans les trois espaces de la formation, les échanges et leurs objectifs, les relations interpersonnelles et socio-affectives entre les participants. Ensuite, nous nous attardons sur les compétences que les participants ont développées et celles qu'ils ont pu acquérir en réalisant les tâches.

Afin d'évaluer les actions des participants, nous analysons les feed-back évaluatifs envoyés par eux dans les trois espaces.

La robustesse de nos résultats est ensuite vérifiée à travers l'analyse de ces mêmes tâches envoyées à un public témoin qui les a réalisées individuellement. À la fin de ce chapitre d'analyse, nous proposons une synthèse de nos résultats obtenus.

Nous concluons ensuite la recherche en présentant les apports didactiques et sociaux de cette expérience ainsi que ses limites. Enfin, quelques perspectives scientifiques et didactiques clôtureront ce travail.

CHAPITRE 1

LA TÂCHE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : QUAND LA DIDACTIQUE DU FLE DONNE ACCÈS À LA SOCIÉTÉ MODERNE

Selon le dictionnaire Larousse, la tâche représente un « travail, ouvrage à faire dans un temps fixé et sous certaines conditions³. » Ce terme fut introduit dans le domaine de la didactique des langues par David Nunan en 1989, dans un ouvrage intitulé *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Il donne à la tâche, dans cet ouvrage, une définition initiale qui consiste à la considérer comme « une unité de travail centrée sur le sens (meaning-focused work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible » (traduit et cité par Mangenot, 2003). Il se situe alors dans ce que l'on a appelé, dans l'histoire de la didactique, l'approche communicative (désormais AC). C'est dans l'approche didactique, qui succèdera à l'AC, que la tâche prendra toute son importance. En effet, aujourd'hui, l'idée de « tâche » en didactique des langues est directement associée à la perspective actionnelle (désormais PA) et au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (connu sous le sigle CECR). Notons qu'« une tâche comporte souvent des « sous-tâches » (ou « micro-tâches ») permettant de s'entraîner à tel ou tel point lexical ou grammatical nécessaire à la bonne réalisation de la tâche principale. » (Mangenot, 2011b : 215).

Cependant, si on se fie à la définition plus générale de D. Coste (2009) pour qui la tâche correspond à « tout "exercice"⁴ entrant dans une séquence d'enseignement » (cité par Ollivier et Puren, 2011 : 51), on peut considérer que la tâche est née quand sont apparus les premiers cours de langue. Cette considération semble être également l'avis de Puren (2006b) qui a proposé, dans un tableau, un modèle d'évolution historique des configurations didactiques⁵ abordant les tâches scolaires de chaque méthodologie/approche, ainsi que les actions sociales de référence. Selon lui, dans l'histoire de la didactique des langues cultures, les activités ont toujours eu pour objectif de préparer les apprenants à l'agir social de l'époque concernée. Autrement dit, chaque méthode aurait en quelque sorte sa perspective actionnelle et privilégierait en conséquence un type de tâche pour correspondre au mieux au type d'action auquel on prépare les élèves (partie 1).

L'époque contemporaine étant synonyme de grands échanges de tous types entre les peuples, notamment au sein de l'Union Européenne qui s'est considérablement élargie depuis

³ Consulté le 30 novembre 2014 sur [\[http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/t%C3%A2che/76339?q=t%C3%A2che#75454\]](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/t%C3%A2che/76339?q=t%C3%A2che#75454)

⁴ Le CECR distingue la tâche de l'exercice hors contexte. Pour lui, les tâches ont une communication réelle et un sens et des résultats identifiables. Elles sont également pertinentes et exigeantes mais faisables (CECR, 2011 : 121).

⁵ Voir figure 3.

les années 2000, les besoins langagiers sont plus que jamais au cœur des réflexions. Le Conseil de l'Europe a engagé une commission sur le sujet, dont les conclusions ont donné vie au Cadre Européen Commun des Références pour les langues. Ce Cadre amène de nouveaux points de vue sur l'usage et l'apprentissage des langues étrangères. Il définit le locuteur, qu'il soit apprenant ou usager comme un acteur social qui agit dans un certain contexte (partie 2).

Bien que préconisant la perspective actionnelle pour préparer au mieux les apprenants à un usage réel de la langue, il n'en donne pas une définition précise. Les didacticiens iront chacun de leur plume pour tenter de définir cette nouvelle approche et voir en quoi elle se rapproche ou se distingue des autres courants didactiques contemporains. Sur le terrain, les praticiens parviennent à la mettre en œuvre en organisant des tâches appropriées et acceptent ainsi de voir les rôles redistribués pour favoriser une plus grande autonomie de l'apprenant qui se trouve plus responsable, plus autonome et certainement plus motivé (partie 3).

En préconisant la perspective actionnelle, le CECR a surtout évoqué l'enseignement des langues par les tâches. Mais en utilisant ce terme, il fait référence aux activités qui permettent d'utiliser la langue en contexte social (partie 4).

1. De la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle : une évolution de la tâche qui suit l'évolution des besoins du public

Si nous passons en revue chaque méthodologie dans un tableau comme celui de Fabrice Barthélémy (annexe A : 1), nous remarquerons que chacune possède des caractéristiques spéciales en ce qui concerne les compétences que l'apprenant est censé acquérir, les exercices, les activités ou tâches qui doivent développer ces compétences, et enfin les actions sociales auxquelles l'apprenant se prépare.

Les tâches qui incombent aux apprenants sont différentes d'une approche à l'autre et, si l'on y regarde d'un peu plus près, suivent l'évolution de la société, laquelle fait évoluer les besoins du public.

Grâce à l'éclairage de Puren sur le sujet, nous nous arrêterons sur les courants principaux pour comprendre comment la tâche a évolué, comment les rôles de l'enseignant et des apprenants ont été redéfinis, de la centration sur l'objet (le connaître) à la centration sur l'apprenant en action (l'agir).

1.1. La place de la tâche dans les méthodologies des langues

Dans l'histoire de la didactique du FLE en France, l'apprenant est amené à réaliser un travail dans un temps donné et sous certaines conditions. La forme et le fond de ce travail sont différents en fonction de son objectif prédéfini. Ainsi, il connaît plusieurs dénominations, à savoir, exercice, activité, tâche, etc. Ici, ces différentes désignations sont, selon la définition de Coste et le tableau de Puren⁶ déjà cités, passées en revue sous une seule appellation qui est la *tâche*.

1.1.1. Dans la méthodologie traditionnelle (18ème - première moitié du 19ème siècle)

En considérant l'époque où l'on apprenait le français pour entretenir sa formation d'honnête homme, pour se cultiver grâce à la connaissance des textes classiques, on peut affirmer que l'action sociale de référence était lire. La didactique avait donc pour mission de préparer les apprenants à la maîtrise de la lecture, c'est ce que faisait la méthodologie traditionnelle.

Cette méthodologie se base sur la grammaire/traduction. Ses moyens sont la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Elle considère la langue étrangère comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions. L'oral y occupe une place secondaire. Dans cette méthodologie, l'enseignant est le contrôleur de la classe, il est la seule source d'information. Ce pouvoir lui donne le titre de « maître » ou de « maîtresse ». La direction de l'information est dans un seul sens : de l'enseignant à l'apprenant. Ce dernier ne doit qu'exécuter ce que l'enseignant demande et retenir par cœur le vocabulaire du FLE. Les exercices qu'il réalise sont constamment suivis par l'enseignant.

Les tâches principales de l'apprenant dans cette méthodologie sont des exercices consistant à lire des textes littéraires en langue étrangère et à en faire la traduction en langue maternelle. Pour réaliser cette tâche (exercices), la méthodologie traditionnelle s'appuie, comme outil, sur « les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue » (Martinez, 2002 : 50). La traduction est, selon les termes de Puren, la tâche scolaire de référence, elle fait écho à l'action sociale de référence en langue étrangère, la lecture. L'apprenant doit savoir le contexte social dans lequel sa tâche de traduction sera faite. Ce

⁶ Puren définit aussi l'exercice comme « une forme de tâche particulière » (Puren, 2006a).

contexte peut être marqué à travers le « registre de langue » considéré comme un indice de dimension sociolinguistique dans cette méthodologie. Par la lecture, l'apprenant cherche à entretenir sa formation d'honnête homme en puisant dans ce que Durkheim a appelé le « fonds commun d'humanité ». Au niveau culturel, il développe ainsi une compétence appelée transculturelle puisqu'elle concerne le domaine des valeurs universelles.

Les caractéristiques de cette approche ne donnent pas la possibilité à l'apprenant d'avoir une vraie compétence communicative : « En aucun cas une telle conception ne permet de développer une réelle compétence de communication, même écrite, qui d'ailleurs [...], ne constitue pas une finalité d'apprentissage » (Martinez, 2014 : 50).

1.1.2. Dans la méthode directe (1900-1910) et active (1920-1960)

La méthode directe correspond à une période où l'apprentissage d'une langue étrangère répondait au besoin d'être capable de parler sur un document, un texte, un thème, etc. On n'était pas à proprement parler dans le domaine de la communication mais plutôt dans celui des connaissances culturelles et langagières.

Cette méthode se fonde sur l'enseignement de la langue étrangère sans passer par la langue maternelle comme intermédiaire. Le vocabulaire est enseigné avec des images ou des objets sans traduction. L'oral est enseigné sans passer par la forme écrite qui est considérée comme une forme d'oral scripturée. La grammaire inductive est favorisée : exercices puis règles implicites.

Le rôle de l'enseignant est moins autoritaire que dans la méthode traditionnelle. Il présente à l'apprenant des images et des objets pour éviter la traduction et l'explication. En ce qui concerne les activités en classe, il laisse à l'apprenant une petite liberté pour prendre des initiatives.

En revanche, l'apprenant doit éviter le recours à la langue maternelle. Pour lui, l'acquisition de la langue étrangère est similaire à celle de la langue maternelle. Il faut qu'il essaie de s'exposer le plus possible à la langue cible.

La tâche dans la méthodologie directe porte sur les textes. Il s'agit de les analyser, les interpréter, les paraphraser, etc. Dans cette méthodologie, « l'enseignant organise des tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique » (Puren 2002a : 4). Les compétences que les apprenants doivent acquérir, dans cette méthode, sont culturelles (il s'agit de viser la culture de la langue cible) et langagières (découvrir la langue-culture de la langue cible à travers les documents authentiques). L'apprenant maîtrisera ces compétences en parlant sur les textes de la langue visée.

1.1.3. Dans la méthode active (1920-1960)

Cette méthode est vue comme un compromis entre la méthode traditionnelle et la méthode directe. Elle tâche de faire un équilibre entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : formatif, culturel et pratique.

L'enseignant, dans cette méthode, montre les images et les objets en ne les traduisant pas. Il utilise toujours la langue cible. Sa relation avec l'apprenant réside dans un jeu de questions-réponses.

L'apprenant doit faire un effort pour répondre aux questions posées par l'enseignant et pour répéter les informations nouvelles afin de les retenir.

L'enseignant agit comme un animateur qui tente de susciter l'expression spontanée et la créativité chez les apprenants. Il intervient pour corriger les fautes de prononciation et de grammaire de ses apprenants.

La tâche dans cette approche consiste à réagir, à expliquer des textes, à comparer, paraphraser, etc. Cette tâche répond à l'action sociale de référence en langue étrangère à cette époque, à savoir l'action de parler sur un sujet donné en langue cible. Les compétences sociales que l'apprenant devra acquérir dans cette approche, sont de type langagier (profiter des documents authentiques pour faire un lien avec la langue étrangère) et métaculturel (mobiliser ses connaissances sur la culture de la langue cible).

1.1.4. Dans la méthode SGAV (Structuro-Global Audio-Visuelle)

Cette méthodologie, qui englobe aussi la méthodologie audio-orale, porte sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Dans cette méthodologie, la primauté est donnée à l'oral et l'écrit occupe la seconde place.

On ne parle pas explicitement de tâche dans cette méthodologie, mais plutôt d'exercices. La tâche de l'apprenant est relativement semblable à celle dans la méthode audio-orale. Il s'agit de **répéter** correctement ce qu'il écoute pour arriver aux automatismes et de faire des exercices grammaticaux structurels de transformation et de substitution. Dans les méthodes SGAV, l'apprenant voit les personnages mis en scène dans des dialogues fabriqués. Une deuxième sous-tâche qu'il doit faire, c'est répéter et retenir les deux listes lexicales proposées par le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français). Cependant, ces deux listes montrent bien qu'il s'agit donc d'une méthode traditionnelle linguistique de

reconstruction de la langue plutôt qu'une description de ce qu'est réellement la communication en situation naturelle. L'absence de communication en situation naturelle a poussé les didacticiens à créer une approche qui prenne en compte cette dimension communicative.

1.2. Les approches didactiques se basant essentiellement sur la réalisation de la tâche

Il s'agit des approches ou des perspectives qui utilisent le terme « tâche » dans leurs principes. En effet, les orientations didactiques se développent avec l'augmentation de la mobilité des individus notamment membres de l'Union Européenne et la multiplication des relations politiques, culturelles et économiques qu'ils entretiennent. Concrètement, des personnes de langues et cultures différentes sont amenées à vivre ensemble, à cohabiter. L'action sociale de référence devient le vivre avec.

La tâche scolaire de référence que propose la didactique du plurilinguisme pour répondre à cette action sociale, consiste en des activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc. L'objectif pour l'apprenant est l'acquisition d'une compétence langagière qui lui donne la possibilité de vivre avec des étrangers ou des voisins de culture différente et d'une compétence multiculturelle qui porte sur la capacité d'harmoniser ses comportements avec ceux des autres et de les rendre acceptables dans la société.

A partir des années 2000, le Cadre Européen Commun de Référence met l'accent sur la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le but d'« encourager le plurilinguisme en Europe » (cf supra). En parallèle, il pose les jalons de la perspective actionnelle⁷.

1.2.1. La tâche dans l'approche communicative (1980-90)

L'apparition de l'AC correspond à un moment de l'histoire sociale européenne où les gens commencent à avoir des congés payés, où, par conséquent, le tourisme commence à se développer. Les locuteurs de différentes langues vont être amenés à se rencontrer, à devoir communiquer, autrement dit à parler avec, à agir sur.

⁷ Il existe d'autres approches centrées sur la tâche que nous allons aborder plus tard. Mais elles sont basées sur la PA.

Dans l'AC, la situation de référence d'usage social de la langue (cf. les Niveaux seuil des années 1970) est le voyage touristique, modèle par excellence de la rencontre à la fois ponctuelle (on quitte très vite son interlocuteur) et initiale (on ne le connaissait pas auparavant) (Puren, 2006b). En réponse à ce nouvel usage social de la langue, l'approche communicative (désormais AC) se met en place, avec son slogan, « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». En s'opposant à la méthode SGAV, elle propose, comme objectif, la communication mais dans sa version pragmatique et sociolinguistique. Cette approche compte sur les documents authentiques comme supports d'apprentissage et sur les actes de parole comme moyens.

L'enseignant joue plusieurs rôles au sein de cette approche, il est « facilitateur » et « guide » pour les apprenants. En revanche, l'apprenant se doit d'avoir une plus grande autonomie par rapport aux méthodologies précédentes. Il est considéré comme ayant des besoins auxquels l'enseignant doit répondre par des actes de parole adaptés. Il est maintenant acteur de son propre apprentissage et est censé acquérir non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

Cette approche s'avère donc plus dynamique car l'apprenant est amené à faire des tâches de simulations, de jeux de rôle et d'actes de parole, autant de tâches préparant aux actions sociales de référence en langue étrangère qui portent sur le fait de parler avec l'autre et d'agir sur un thème donné. Ces tâches permettent à l'apprenant de développer une compétence communicative (consistant à échanger des informations avec un étranger) et une compétence interculturelle (permettant de faire évoluer ses représentations sur la culture de la langue cible)⁸.

1.2.2. La tâche dans la perspective actionnelle (à partir de 2000)

La perspective actionnelle répond aux besoins langagiers d'un monde globalisé. Il ne s'agit plus d'échanger des informations simples sans conséquence réciproque mais bien de travailler en continu avec d'autres en langues étrangères. Selon Puren (2006b), « ce nouvel enjeu implique non plus seulement d'avoir une bonne image des autres, ni même d'avoir des comportements collectivement acceptables, mais de partager avec lui les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action. » Puren (2006b : 40) Autrement dit, l'action sociale de référence devient l'agir avec.

⁸ Nous développerons plus les caractéristiques de la tâche communicative. Voir (2.1, 3.2.3 et 4.3).

La tâche proposée par la PA, via le CECR, consiste à demander aux apprenants de travailler collectivement sur une action collective. Les compétences que l'apprenant est censé acquérir par le biais de cette approche sont langagières (la possibilité de travailler avec des étrangers et des natifs avec la langue qu'il est en train d'apprendre) et culturelles (il s'agit d'une compétence co-culturelle qui résulte de la combinaison de la culture de l'apprenant et de la culture de ceux avec qui il agit).

Pour bon nombre de didacticiens et de chercheurs (Isabelle Barrière (2011), Bourguignon, Christian Puren), le terme de « tâche » renvoie actuellement et exclusivement à la tâche telle que considérée par le CECR et la PA. Cette tâche de la PA étant l'objet principal de notre réflexion, une partie lui est entièrement consacrée plus loin. Mais avant cela, nous nous attarderons sur le CECR pour comprendre la place qu'il occupe dans la didactique et dans son histoire, pourquoi tous les manuels et programmes de cours s'y réfèrent depuis sa création et enfin comment il a amené la perspective actionnelle dans l'enseignement / apprentissage des langues.

2. Le CECR, initiateur de la perspective actionnelle et de la tâche comme action collective

2.1. Le changement de paradigme amorcé par l'Approche Communicative

L'approche communicative (désormais désignée AC) est née il y a une trentaine d'années. Avec cette apparition, on a remplacé, pour la première fois, le terme « méthode » ou « méthodologie » par le terme « approche ». Cette substitution est justifiée par le fait qu'une « méthodologie » est centrée sur l'objet langue, alors qu'une « approche⁹ » est une forme de méthodologie ouverte et non dogmatique. Cette nouvelle désignation sera, plus tard, utilisée pour d'autres courants pédagogiques tels que « l'approche par les compétences » ou « l'approche actionnelle ».

Parmi les justifications de cette transformation méthodologique, il y a celles disant que :

a) La langue est créée pour exprimer des sens et non pour pratiquer la grammaire : cela répond aux besoins des apprenants qui veulent faire quelque chose de concret et valable dans

⁹ Approche : méthodologie que l'on souhaite maintenir ouverte et non dogmatique. Une approche (ou démarche) varie en fonction des apprenants eux-mêmes, de leurs habitudes d'apprentissage, de leur psychologie (Claire Bourguignon, 2010 :117).

le domaine des langues. C'est pourquoi les activités communicatives et les tâches d'apprentissage dominant depuis une trentaine d'années.

b) L'acquisition de cette langue dans un espace naturel est essentielle et centrale : il s'agit d'une idée plus révolutionnaire.

Cette justification se base sur l'idée que les apprenants ont besoin de réaliser des choses dans le domaine des langues. La langue devient un moyen et non plus un objectif en soi.

L'AC est une des premières méthodes considérées comme « plus authentique au sens où la recherche de réalité s'y fait davantage sentir » (Barthélémy, 2007 : 158), c'est pourquoi les actes de parole viennent remplacer les dialogues de la SGAV. Dans les premières années, cette approche consistait à remplacer l'enseignement classique s'appuyant sur la grammaire et le lexique par un autre cherchant à importer des situations de communication venues de l'extérieur en classe. L'objectif devenait alors l'acquisition d'une compétence communicative. Cela veut dire, selon Bourguignon, qu'« on n'apprenait plus la langue, on apprenait la communication¹⁰ » ce qui se justifie par le fait que la langue est conçue à l'origine à des fins purement communicatives.

La compétence communicative de l'AC est constituée de la combinaison des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, etc. Autrement dit, cette approche se base non seulement sur le côté linguistique mais aussi sur le côté extralinguistique. Ces deux composantes se regroupent pour constituer un savoir-faire verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...). La bonne pratique de ces savoirs garantit une utilisation adéquate de la langue dans une situation où il y a des interlocuteurs dont les rôles et les fonctions sont variés.

Ce qui caractérise cette approche, c'est qu'elle donne un nouveau rôle à l'enseignant comme « tuteur », « conseiller ». Celui-ci se base, dans son enseignement, sur des documents réels appelés « authentiques », c'est-à-dire non conçus à des fins didactiques. Les activités de l'AC doivent être de nature concrète, réaliste et vraisemblable dans des situations proches de la vie réelle. Le but de ces activités, parmi lesquelles on trouve notamment les « jeux de rôle », est de permettre aux apprenants de développer leurs compétences de communication.

¹⁰ Claire Bourguignon. De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures [En ligne: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>]. Consulté le 15 janvier 2013.

Si on s'intéresse à l'évolution de cette approche depuis son apparition, on remarque qu'elle est passée par plusieurs périodes :

L'AC a commencé à apparaître avec ce qu'on appelle « l'approche notionnelle-fonctionnelle » dont le but est de substituer la mémorisation d'énoncés stéréotypés à la mémorisation de structures langagières classiques (par exemple, la notion « fête » possède des fonctions telles que : envoyer des invitations, se présenter, faire la conversation, utiliser le lexique des cadeaux, etc.).

L'approche notionnelle-fonctionnelle a cependant fait l'objet de nombreuses critiques et a poussé les défenseurs des méthodes traditionnelles à s'exprimer ouvertement : « ce qui est souvent le cas, d'ailleurs, lorsqu'un changement ne fait pas l'objet d'une réflexion susceptible de modifier les représentations¹¹ ».

Dans un deuxième temps, à la fin des années 80, l'approche notionnelle-fonctionnelle, connaît une évolution :

- les programmes des enseignants deviennent quasiment des référentiels ;
- les objectifs à atteindre sont les quatre compétences¹² constituant, selon les Instructions Officielles, la « compétence communicative » ;
- l'objet langue n'est plus au centre de la relation d'enseignement/apprentissage mais c'est l'apprenant qui est le point de rencontre de cette relation ;
- cet apprenant est amené par l'enseignant à se former via un outil qui lui donne la possibilité de construire un savoir-faire.

Ces différents points montrent que l'AC est dirigée essentiellement vers l'apprenant et que le rôle de l'enseignant est mis à part. Cette approche « replace le sujet social au cœur de la réflexion didactique » et veut, dans un aspect fonctionnel, « mettre en avant [...] l'utilité de l'usage de la langue dans la vie quotidienne active, les fonctions de base de la communication » (Fabienne et al. 2005 : 17).

Dans les premières années de l'approche communicative, le cadre notionnel-fonctionnel sécurisait les enseignants. L'évolution des années 80 avec le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage entraîna un désarroi encore plus grand que celui des

¹¹ Claire Bourguignon. De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures [En ligne: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>]. Consulté le 15 janvier 2013.

¹² Les 4 compétences : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.

années 70. Ils n'avaient plus aucun repère et faute de réflexion didactique accompagnant cette évolution, ils « se raccrochèrent » à ce qu'ils connaissaient. Bien évidemment, cela allait à l'encontre de l'évolution espérée (op. cit., Bourguignon).

L'AC est pratiquée en remplaçant l'étude de « texte », comme support, par celle d'un « thème » dégagé de différents textes, donnant la possibilité de travailler les quatre compétences précitées. Ce qui caractérise cette approche, c'est que chacune de ces compétences est travaillée individuellement et visée par différentes activités. Les exercices de grammaire traditionnels restent toutefois dominants.

La pratique de telles activités exige de faire référence à des stratégies cognitives dont le niveau est progressif :

De ce fait, apprendre à communiquer signifie développer des stratégies cognitives qui permettent de devenir de plus en plus performant dans chacune des compétences. L'apprentissage des langues ne signifie plus accumuler des connaissances. Il s'agit de mettre en place des stratégies cognitives d'un niveau toujours plus élevé pour appréhender une réalité textuelle toujours plus complexe. Le passage de la « mémorisation » à la « cognition » n'empêche pas le processus d'apprentissage de rester un phénomène endogène qui fait de l'apprentissage une fin en soi¹³.

Cet apprentissage est de type individuel et individualiste. La centration sur l'apprenant amène d'ailleurs, selon les analyses faites des manuels scolaires, à développer l'auto-apprentissage.

Dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues, le Cadre Européen Commun de Références, successeur de l'AC, joue un rôle primordial puisqu'il détaille chacune de ces quatre compétences en proposant des activités et des supports tout en s'adaptant au niveau que possède l'apprenant et à celui que l'enseignant souhaite que son apprenant atteigne. L'apparition du Cadre, contrairement à l'effet produit par l'apparition de l'AC, rassure certains enseignants en leur apportant « un document qui les cadre et qui va dans le sens de la logique applicationniste qui a toujours dominé en didactique des langues. »

Bourguignon adresse des critiques envers cette approche qui, pour elle, renforce la dimension endogène et « individualiste » de l'apprentissage : « on s'éloigne d'une approche qui doit favoriser la relation à l'Autre comme l'impose la communication » (op. cit.).

¹³ Claire Bourguignon, 2012 « De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues » [<http://roumanie.vizafle.com/files/documents/3f52b6629c4315913001f8c2.pdf>].

Ce problème est étudié à la lecture des dernières Instructions Officielles. Le CECR intervient après en se centrant sur les échelles de descripteurs de chaque compétence communicative. Ce Cadre est considéré comme un outil guidant l'enseignement des langues.

Cette ouverture de l'AC était indispensable, c'est pourquoi on trouve une forte relation entre cette approche et la perspective actionnelle, le noyau dur du CECR. La nature de cette relation sera mise en évidence plus loin en montrant les points de ressemblance et les différences.

2.2. Qu'est-ce que le CECR ?

Au fil du temps, les pratiques de l'enseignement/apprentissage ont connu, comme les autres domaines, un développement net provenant de la richesse des travaux de recherche et de l'émergence de nouveaux outils qui pourraient servir ce couple (enseignement/apprentissage.)

Il coule aujourd'hui beaucoup d'encre sur les nouvelles pratiques en matière d'enseignement des langues ; cependant, la plupart des propos tenus (...) ne tiennent pas réellement compte de la complexité du problème et veulent appliquer de nouvelles méthodes sans avoir pris le temps de « repenser » l'objet d'enseignement : la langue ; comme le dit Bachelard « la pensée se modifie dans sa forme si elle se modifie dans son objet. » (Barbier, 1996, cité par Bourguignon, 2009 : 51).

Selon Bourguignon, « le CECR est une invitation à "repenser l'objet d'enseignement" et l'enseignement lui-même » (Bourguignon, 2009 : 51). Le CECR, à l'instar de l'AC, est le fruit du Conseil de l'Europe (1996, 1998 et en 2001 l'édition finale).

Ce Cadre, mis en place définitivement en 2001, sous forme d'un document publié par le Conseil de l'Europe, se présente comme une tentative européenne dont l'objectif est de déterminer et de définir les bases théoriques de l'enseignement des langues dans le but d'en faciliter la pratique pour des raisons économiques. Bien qu'il ne soit ni un manuel ni un référentiel, il fait de plus en plus office de référence dans le domaine de la didactique des langues et se présente comme une « base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, [de cours], etc. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Il devient, aux yeux de Francis Goullier, le « **premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes** » (2006 : 10, souligné par lui).

Le Cadre, révolutionnant les représentations traditionnelles de l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues cultures, consiste à établir une relation forte entre l'apprentissage et l'usage, il propose ainsi de relier la communication à l'action sociale.

Il lui est toutefois reproché, d'une part, de compliquer certains développements en raison de son ambition d'aborder la plus grande partie des problématiques dans l'enseignement/apprentissage des langues (Goullier, 2006 : 12) et, d'autre part, d'adopter une lecture sélective et de soutenir l'approche communicative comme l'indique Bourguignon en se basant sur le rapport de l'Inspection Générale :

On ne peut que regretter que le CECR fasse l'objet d'une lecture « sélective » et que l'on n'y voit qu'un « renforcement » de l'approche communicative alors que la « perspective actionnelle » annoncée devrait et doit permettre de sortir l'enseignement/apprentissage des langues-cultures de l'impasse dans laquelle il se trouve. (Bourguignon, 2006 : 59)

Pourtant, au contraire de l'AC qui s'adresse exclusivement à l'apprenant, le CECR se dirige vers l'apprenant/usager, or aucune méthodologie n'avait abordé cette orientation auparavant. Malgré ces points positifs, certains reprochent au CECR de ne pas avoir bien défini ses termes, ce qui a amené de grandes confusions chez les enseignants et même dans les manuels basés sur le CECR. Par exemple, Bourguignon (2010) montre en effet que les enseignants interrogés par elle, donnent des définitions différentes des termes « tâche » et « actions » et que certains manuels analysés considèrent la tâche comme « apprendre un texte et le réciter » tandis que d'autres appellent « mission » le fait de « lire un script », etc. La confusion règne également concernant l'intérêt du Cadre et la perspective actionnelle : certains le considèrent comme fournisseur de supports authentiques, d'autres disent que « l'approche actionnelle passe par la réalisation de tâches langagières issues du quotidien des élèves » (Bourguignon, 2010 : 52).

Quelles que soient les critiques adressées au Cadre, on se doit de reconnaître qu'il a introduit quatre nouveautés qui font de plus en plus office de références pour la didactique des langues :

- les niveaux communs de références (de A1 à C2) ;
- La compétence communicative divisée en cinq activités langagières : écouter, lire, écrire, s'exprimer par oral en continu, en interaction ;
- La compétence communicative redéfinie en prenant en compte plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
- L'adoption de la notion de tâche faisant partie de la perspective actionnelle.

Il a en outre redéfini le plurilinguisme en tenant compte des nouveaux enjeux des langues étrangères dans l'Union Européenne.

Arrêtons-nous à présent sur les trois références majeures du CECR que sont les niveaux de langues, le plurilinguisme et la tâche dans une perspective actionnelle.

2.2.1. Référence au niveau des compétences en langue

Le CECR présente exclusivement cinq critères correspondant à cinq activités langagières (lire, écrire, écouter, parler, communiquer) pour déterminer le niveau parmi les six proposés (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) de l'apprenant en langue étrangère : « un référentiel divisé en six niveaux [...]. Il distingue cinq activités langagières [...]. Le référentiel est composé de "descripteurs de compétences" qui s'expriment en termes de capacités » (Frath, 2008 : 12).

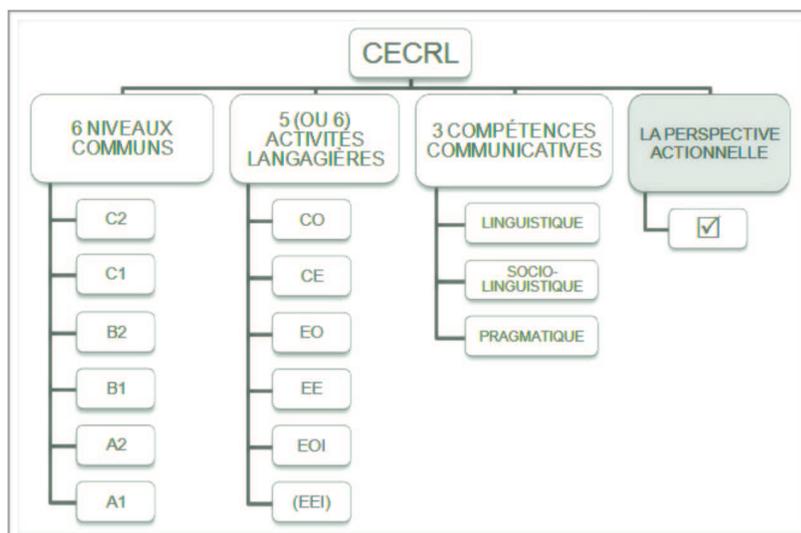


Figure 1 : Schéma qui représente les quatre nouveautés du CECR

La grille que propose le CECR pour décrire les niveaux de compétences en langue, est adoptée et appliquée dans de nombreux pays du monde concernant l'évaluation de l'apprentissage des langues étrangères. Pour la langue française par exemple, l'offre de diplômes et tests délivrés par le Ministère français de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche est harmonisée sur l'échelle à 6 niveaux du CECR. On y trouve notamment le DELF (Diplôme d'Études en la Langue Française) pour les niveaux de A1 à B2 et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) pour C1 et C2, pour ne parler que des évaluations les plus répandues dans le monde.

2.2.2. Référence au plurilinguisme

Le CECR est considéré comme la nouvelle Bible du plurilinguisme parce qu'il vise particulièrement la situation didactique en Europe qui se caractérise par une grande variété de langues. Cela pourrait rendre la communication entre les citoyens européens plus efficace et plus utile.

Il redéfinit le plurilinguisme de façon innovante afin d'être en harmonie avec les outils et les conceptions qu'il propose par ailleurs.

On désignera par compétence plurilinguiste et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECR, 2001 : 129).

Cette redéfinition du plurilinguisme proposée par le CECR correspond à un besoin de s'adapter à l'un de ses objectifs qui est d'« encourager le plurilinguisme en Europe : c'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen » (Rosen, 2009 : 6-7).

Dès son apparition dans le Cadre en 2001, le plurilinguisme a été abordé dans de nombreux ouvrages (livres, colloques, articles, etc.). Ce concept a été considéré comme une base pour de nombreuses recherches et comme un modèle d'application. Par exemple, la « Charte européenne du plurilinguisme » voit le jour dans un congrès ayant lieu en 2005, c'est-à-dire quatre ans après l'apparition complète du CECR. Il part du plurilinguisme du CECR en ajoutant des règles d'utilisation. Dans le préambule de ces premières assises, une clarification ou plutôt une convention a été faite sur la notion du plurilinguisme :

Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre.

On constate, à partir de cette citation et de la grille de compétences du CECR, qu'un apprenant peut être plurilingue même s'il ne maîtrise pas toutes les compétences d'une langue étrangère. Il lui suffit d'avoir un niveau minimum dans ces compétences.

Il est clairement affirmé que la compétence plurilingue se construit à partir de la richesse et de la diversité des connaissances et des compétences dans différentes langues, à des niveaux qui, naturellement, peuvent être déséquilibrés entre les langues et, pour chaque langue concernée, entre les différentes activités langagières.

La perspective actionnelle en tant qu'approche visant la concrétisation de l'enseignement/apprentissage des langues, s'intéresse au plurilinguisme dans son essence même.

2.2.3. Référence à la perspective actionnelle

La troisième référence du CECR est la perspective actionnelle. Il s'agit d'une approche didactique qui se base essentiellement sur la réalisation de tâches de type action collective. Cette approche a pu faire entrer la didactique des langues dans une nouvelle ère. Les auteurs du CECR se sont vus reprocher de ne pas l'avoir décrite de façon suffisamment explicite (Frath, 2008 : 15). De son côté, Puren (2002 et 2006c) fait partie de ceux qui ont pu lire entre les lignes pour la découvrir.

Ce Cadre n'est pas traité de la même manière dans les pays de l'Union Européenne : en Allemagne par exemple, le fait qu'il puisse représenter une nouvelle étape dans l'enseignement/apprentissage des langues n'a pas été pris en considération, contrairement à la France « où l'on considère dans une perspective historique qu'une méthodologie est toujours remplacée par une autre au fil du temps » (Delouis, 2008 : 30). En France, la PA est abordée comme approche. C'est le cas dans des revues et notamment dans tous les textes du numéro 45 du Français dans le Monde- Recherches et applications (dorénavant FDM-RA) publiés en 2009 ainsi que dans d'autres ouvrages tels que Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat (Dervin, 2009 ; Nissen, 2009b), Langues modernes (Lepez, 2008), etc.

Malgré la présence remarquable de la PA sur le terrain didactique, elle n'est pas exclusive. D'autres approches et projets tels que l'approche communicative, le projet européen Lingu@tic, flanelle.eu sont toujours considérés comme des références. Ces derniers comptent sur les documents authentiques comme bases des activités et non sur la tâche de la PA.

La domination du CECR est donc si bien attestée qu'« il n'est pas un document concernant l'enseignement des langues aujourd'hui, outils ou autres, qui ne se dise « conforme au CECRL » (Bourguignon, 2010 : 9). Ceci exige que ce document ait des notions spécifiques du CECR tels

que « approche actionnelle », « scénario », « démarche actionnelle », « tâche », « mission », « action », « compétence », etc. mais peut-on considérer pour autant le CECR comme une méthodologie d'enseignement ?

2.3. Le CECR est-il une méthodologie d'enseignement ?

Avec toutes ces nouveautés, le CECR ne se présente cependant pas comme une méthodologie. Il définit son objectif général en page 110 :

Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et matériels d'enseignement appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant[...] le Cadre de Référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière (CECR, 2001 : 110).

Par contre, il donne les composantes essentielles d'une méthodologie : « la dimension méthodologique n'est pas totalement absente du Cadre, car elle s'exprime à travers la notion de tâche qui constitue l'outil méthodologique permettant de concrétiser la perspective actionnelle » (Richer, 2009 : 14).

Cette perturbation au niveau méthodologique du CECR entraîne chez les didacticiens des questionnements à propos de l'utilisation et de l'encadrement de la situation actuelle de l'enseignement/ apprentissage des langues :

En reconnaissant un « vide » au niveau méthodologique, le CECR ouvre une boîte de Pandore. Le danger est double. Soit son utilisation risque d'entraîner des pratiques hétéroclites plutôt qu'« éclectiques » largement ancrées sur des approches traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues. Soit on cherchera dans le CECR à trouver des indices qui cadrent avec la représentation que l'on a de l'enseignement / apprentissage (ce qui se passe actuellement d'ailleurs). Bien évidemment, l'une et l'autre solution irait à l'encontre de l'évolution annoncée (Bourguignon, 2006 : 66).

Par ailleurs, le CECR propose des principes méthodologiques envers les méthodes dont l'efficacité doit être déterminée en fonction d'objectifs des apprenants et du contexte social :

Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social (CECR, 2002 : 110).

Il présente aussi « sa conception générale du langage et son modèle de la communication » (Richer, 2009 : 15) et montre que la finalité de tout acte langagier est la réalisation complète d'une tâche.

Aussi, Richer voit cependant que : « Il [le CECR] se limite à dresser un large inventaire d'options méthodologiques dont le caractère non prescriptif revêt de questions adressées aux enseignants, telle celle-ci (posée dans le Cadre) : « jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils apprennent par des tâches et des activités ? » (Richer, 2009 : 15).

Dès son apparition, le CECR domine le paysage didactique en Europe et dans le monde francophone. Cette domination pousse certains à le considérer comme une Bible et d'autres à critiquer ceux qui le traitent comme un cadre unique.

2.4. Le Cadre est-il en continuité ou en rupture ?

La recherche sur le mécanisme des choses est un objectif constant pour les scientifiques. Ceux-ci parviennent à leurs résultats grâce aux moyens qu'ils utilisent : observation, analyse, pourquoi, comment, etc. Ce principe scientifique existe aussi dans le monde de l'enseignement des langues : avant la didactique, on avait la « linguistique appliquée », considérée comme un domaine de recherche « scientifique » se basant sur l'analyse de ce qui est observable. On profitait de la théorie linguistique comme guide au moment où on mettait la langue en pratique, à travers ce type de questions : « comment une langue est-elle construite ? », « comment fonctionne-t-elle ? » ou « comment les utilisateurs d'une langue voient-ils le monde ? »

Mais selon Bourguignon, ces questions ne sont ni suffisantes ni nécessaires pour l'usage de ladite langue : « *A contrario, et par voie de conséquence, il semble que concevoir l'apprentissage de la langue à travers son usage autour du " pourquoi j'utilise la langue de telle ou telle façon", c'est-à-dire "à quelles fins" reviendrait à mettre en danger, voire à anéantir le "comment " »*¹⁴ (Bourguignon, 2006).

¹⁴ Claire Bourguignon, 2012 « De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues » [<http://roumanie.vizafle.com/files/documents/3f52b6629c4315913001f8c2.pdf>].

Dans son article publié dans « L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues » (2009), Richer évoque ce qui sépare les didacticiens à propos de la nature du Cadre et de sa relation avec les autres méthodologies. Certains considèrent qu'il entre en continuité avec les méthodologies précédentes, alors que d'autres considèrent qu'il amène une rupture.

- En continuité

Pour certains lecteurs du CECR, le Cadre n'est que le « mode d'emploi » de l'approche communicative, mise en pratique depuis une trentaine d'années. Le rapport d'Inspection Générale des langues d'avril 2005 soutient profondément cette théorie :

*Le CECR définit des axes essentiels, avec une terminologie commune, pour les problématiques et leurs réponses et notamment une échelle commune de six niveaux de compétences (A1, A2, B1, ...), la reconnaissance de la notion de 'compétences partielles', la **priorité donnée à l'approche communicative**, une définition du plurilinguisme ancrée dans une approche multiculturelle.¹⁵*

Goulier (2005) considère que le Cadre n'ajoute pas grand-chose à l'enseignement des langues : *[Le CECR] ne représente pas une orientation fondamentalement différente dans la dynamique de l'enseignement des langues depuis plusieurs années [et] l'insistance sur l'approche actionnelle [...] ne signifie pas en soi un bouleversement de perspective dans l'enseignement des langues en France* (cité par Bourguignon, 2010 : 10).

Bourguignon (2010) indique que l'origine de l'approche actionnelle du CECR correspond à l'approche « notionnelle- fonctionnelle » du Niveau Seuil :

L'apport essentiel du Niveau Seuil a été de définir une approche « notionnelle/fonctionnelle », à l'origine de l'approche actionnelle prônée aujourd'hui par le CECR. Le CECR propose un modèle dit « actionnel » peu éloigné de l'approche dite « communicative » mais encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible (Bourguignon, 2010 : 10).

De son côté, J-C Beacco montre que le rôle du CECR se réduit à une réformation de l'AC :

¹⁵ « Pilotage et cohérence de la carte des langues », Rapport de l'IGEN, avril 2005.

Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langues, dont le CECR recueille directement l'héritage et dont il ne constitue, de ce point de vue, qu'une reformulation (Beacco, 2010 : 98).

Après la comparaison qu'il a faite, Richer constate que le Cadre garde toujours des liens avec les méthodologies précédentes. « Or, le Cadre, lui, n'instaure aucune rupture » (Richer, 2009 : 17). Au contraire, il « donne des outils aux administrateurs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants [...] pour réfléchir à leur pratique habituelle [...] » (CECR, 2001 : 9).

*L'une des fonctions principales du Cadre de référence est d'**encourager** les différents partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de **leur donner les moyens** d'informer les autres de manière aussi transparente que possible, non seulement de leurs buts et objectifs mais aussi des méthodes qu'ils utilisent et des résultats réellement obtenus (idem : 20).*

Il ajoute « [...] avec la perspective actionnelle, avec la notion de compétence qui passe du domaine de la sociolinguistique à celui du monde du travail, avec le concept méthodologique de tâche (ou de projet), l'émergence d'un paradigme actionnel où langage et action sont profondément imbriqués, tissant des liens serrés » (Richer, op.cit.)

J.C. Beacco considère que la PA n'apporte pas de changement essentiel à la didactique des langues par rapport aux méthodologies antérieures :

Au total, il m'apparaît que le terme tâche et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un positionnement moins technique que « philosophique » du CECR (2008 : 19).

De leur côté, Cuq et Gruca (2005) confirment cette théorie : « la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel » (Cuq et Gruca, 2005 : 270).

On trouve également cette lecture de continuité du CECR dans un certain nombre d'articles du n°45 de *Recherches & Applications du Français dans le Monde*, sorti en janvier 2009, dont le titre est : « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. »

Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage des langues (Rosen, 2009 : 36).

Ainsi, Rosen et Reinhardt (2010 : 16) voient qu'il ne s'agit pas d'une révolution mais plutôt d'une (r)évolution « en douceur ».

Pour J.-P. Robert, É. Rosen et C. Reinhart (2011 : 94), « *la perspective actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe...* »

La lecture en continuité considère que le CECR n'apporte quasiment rien à l'enseignement des langues et que ses concepts sont une reproduction de ceux de méthodes et d'approches précédentes, Il existe cependant une autre lecture opposée à la première que proposent certains auteurs.

- En rupture

La deuxième lecture du CECR, celle en rupture, est « plus stimulante » parce qu'elle « ouvre de multiples chantiers de recherches didactiques » et qu'elle « trouve sa double justification et dans la mise en avant par le *Cadre* d'une linguistique actionnelle et dans le nouveau contenu sémantique que revêt dans le *Cadre* le terme compétence » (Richer, 2009 : 25).

Or, le premier élément qui marque la rupture du Cadre avec les méthodologies précédentes, c'est la linguistique actionnelle, « définie comme véritable théorie de l'action, dans ses dimensions langagières et non langagières » (Vernant, cité par Richer, 2009 : 26).

Ce qui caractérise cette linguistique actionnelle, c'est sa relation avec l'action qui est ici bien décrite :

La linguistique actionnelle s'appuie ainsi sur une théorie générale de l'action conçue à la fois en tant qu'action planifiée, typifiée par des cadres, des schémas, des plans préexistants et aussi comme action recadrée en permanence sous l'effet de l'évaluation constante du contexte (c'est pour cela qu'on parle d'« action située »). Elle cherche à développer un modèle d'analyse capable de décrire le jeu complexe des influences entre langage et action... (Richer, 2009 : 25).

Selon Roulet, la linguistique actionnelle comble un certain manque qui existait dans l'approche communicative : « *La dimension actionnelle des discours (...) ajoute à l'observation et à la réflexion une épaisseur qui manquait dans les approches communicatives de l'enseignement/apprentissage, trop centrées sur les propriétés langagières (...)* » (Roulet, 2005 : 35).

Puren fait partie de ceux qui voient dans le CECR une certaine rupture avec les méthodologies qui le précèdent chronologiquement. Il met l'accent sur la différence entre l'« objectif social de référence¹⁶ » de la PA et celui de l'approche communicative. Selon lui, l'objectif social de référence de l'AC est l'« agir sur », alors que celui de la PA est l'« agir avec ». De plus, il présente un autre élément de rupture entre les deux, c'est la compétence communicative que l'AC essaie de développer et la compétence informationnelle que la PA développe chez les apprenants pendant la réalisation des tâches :

Le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle constitue l'une des ruptures les plus fondamentales entre la perspective de l'agir social et l'approche dite "communicative", puisque l'objectif de celle-ci était précisément de donner aux apprenants une "compétence de communication" (Puren, 2009 : 128).

Le deuxième élément est le changement sémantique du terme *compétence* qui « est omniprésent dans le Cadre » mais dont le « contenu sémantique n'est plus celui qu'il avait, par exemple dans un Niveaux-Seuil » (Richer, 2009 : 28). Il s'agit de renouveler cette notion et de la diviser en deux catégories : compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.) et compétences à communiquer (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.) La compétence que préfère le Cadre est celle venant de l'entreprise, il refuse la compétence structurée par la sociolinguistique « C'est cette conception de la compétence issue du monde du travail et non celle configurée par la sociolinguistique que le Cadre, produit du Conseil de l'Europe, reconduit largement » (Richer, 2009 : 35). La présente étude adopte cette lecture de rupture avec l'approche communicative.

¹⁶ On parlera plus loin des points de différence entre la PA et l'AC.

En s'appuyant sur le Cadre, la didactique des langues et cultures présente un nouvel objectif consistant à changer les rôles des apprenants (acteurs sociaux), de la situation (inattendue) et de la dimension de travail (collective), on peut alors parler d'avènement de la perspective actionnelle.

3. Définition et caractéristiques de la perspective actionnelle ou le nouveau paradigme didactique de « l'agir avec »

On l'a vu, en amenant une nouvelle terminologie autour de l'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir l'apprenant devenant acteur social, l'apprentissage associé à l'usage, les activités transformées en tâches, le CECR fait entrer la didactique dans une nouvelle ère, celle de la perspective actionnelle. Il y fait expressément référence en précisant que c'est la perspective à privilégier mais sans en donner une définition précise.

Nous tenterons, à notre niveau, d'apporter des éléments de définition à la perspective actionnelle. Puis, pour comprendre ses influences et mieux cerner ses contours et ses limites, nous nous intéresserons à la relation qu'elle entretient avec d'autres approches contemporaines. Et enfin, nous verrons comment elle se traduit sur le terrain de l'enseignement / apprentissage du FLE et ce qu'elle lui apporte.

3.1. Qu'est-ce que la PA?

3.1.1. La naissance de la perspective actionnelle

Nous débutons cette section par les caractéristiques de l'apprentissage et de l'usage d'une langue selon le CECR :

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer (CECR, 2001 : 15, souligné par nous).*

Cette citation, qui annonce implicitement la première émergence de la perspective actionnelle appelée aussi l'approche actionnelle, se trouve dans le CECR (1996, 1998, édition définitive 2001).

Cette nouvelle approche est considérée comme le centre du CECR : « L'approche méthodologique actionnelle serait le « message » essentiel du CECR » (Beacco, 2010 : 97). De plus, le CECR lui consacre un chapitre placé directement après le premier chapitre qui porte sur une introduction sur le Cadre lui-même et sur son contexte politique et éducatif. Cette position privilégiée que le CECR attribue à la PA montre son importance.

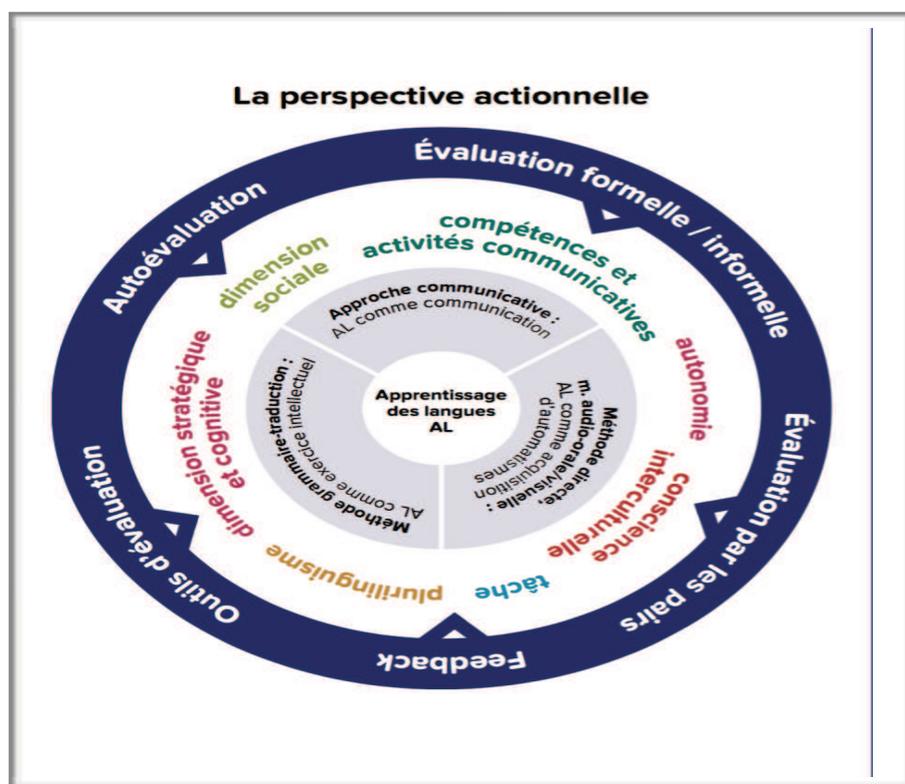


Figure 2 : La perspective actionnelle avec ses principes présentés par Piccardo (2014 : 4)

Ce qui caractérise cette perspective, c'est qu'elle est basée sur l'action, comme le montre l'adjectif qui l'accompagne (actionnelle). Cette action n'est pas nouvelle, au contraire, elle existe dans toutes les méthodologies d'enseignement, autrement dit, dans la traduction, dans les exercices de grammaire, dans l'explication de texte ou dans le jeu de rôle. Ce qui caractérise

l'action des méthodes précédentes, c'est qu'elle est mise en place à des fins d'apprentissage, alors que la PA ne sépare pas l'apprentissage de l'usage d'une langue.

En revanche, cette perspective, si novatrice soit-elle, prend à son compte plusieurs approches qui l'ont précédée chronologiquement :

- l'approche communicative ;
- l'approche par les tâches ;
- l'approche par compétences (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011 : 93).

On remarque par ailleurs que la PA n'est pas décrite de manière explicite dans le CECR (Springer, 2009 : 28 ; Frath, 2008 : 15). Il la présente de cette façon :

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001 : 10-11).

Par conséquent, des auteurs relèvent l'ambiguïté de la PA dans le CECR. Puren fait partie de ces auteurs et publie une série de publications successives à partir de 2000 avec un texte intitulé « De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches », jusqu'à l'écriture de ces lignes : « Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) » (Puren, 2013b).

Pour pallier cette ambiguïté, certains auteurs cherchent à développer la PA du CECR à l'instar de Bourguignon qui propose « l'approche communic'actionnelle » ou Puren qui attribue une nouvelle dénomination à la PA du CECR, « la perspective co-actionnelle », pour la différencier de ce qu'il appelle perspective actionnelle. Selon lui, en effet, l'expression perspective actionnelle que propose le CECR n'est pas nouvelle. Il considère que chaque méthodologie possède sa propre perspective actionnelle (Puren : 2002).

D'autres auteurs, quant à eux, considèrent que la PA soutenue par le CECR apporte effectivement un changement réel et même une évolution dans la pratique : « La perspective actionnelle c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières » (Bourguignon, 2010 : 16).

La définition que le CECR donne de la PA nous montre en effet qu'il existe une série terminologique qui accompagne la PA, à savoir, « usage et usager », « action en contexte social », « acteurs sociaux ».

Rosen et Reinhardt (2010 : 18-28) décrivent la perspective actionnelle selon trois caractéristiques : l'action est prise en compte dans sa totalité, la classe est considérée comme une société à part entière et la pédagogie du projet est une voie idéale pour sa mise en œuvre.

La PA est « une conception renouvelée du langage (...), prolongée par un modèle cohérent de la communication sociale, de l'agir, porteuse de changement de paradigme méthodologique » (Rosen, 2009 : 25).

3.1.2. La rupture épistémologique de la perspective actionnelle

La rupture du CECR avec les approches précédentes a été déjà abordée, mais il est question ici de préciser le type de cette rupture de la PA. Il s'agit de mettre en lumière les changements qu'apporte la PA au monde de la didactique des langues. Cette rupture est déduite d'analyses scientifiques, d'observations et de questions sur le fonctionnement, la façon d'utiliser la langue et pour quelles fins.

Bourguignon (2006) montre que la PA réalise cette rupture épistémologique parce que, de par son fonctionnement, complexe par nature, elle cherche à regrouper ce que les autres méthodes disloquent, avec un seul objectif, celui d'arriver à une pratique autonome de la langue dans des situations variées :

On se rend compte qu'avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager mais les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue dans des situations plus ou moins complexes

qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une œuvre de Shakespeare¹⁷ !
(Bourguignon, 2012)

Pour Bourguignon, « le *CECR* s'adresse à l'apprenant/usager et non plus à l'apprenant qui sera usager » (2010 : 61-62).

Ce qui caractérise la PA, c'est qu'elle est un courant souple, autrement dit, elle s'adapte aux besoins des apprenants et aux objectifs des enseignants. C'est pour cette raison que l'on trouve plusieurs approches didactiques issues de la PA, comme « la perspective co-actionnelle » de Puren, « l'approche communic'actionnelle » de Bourguignon ou encore « le scénario d'apprentissage-action », etc.

3.1.3. La perspective actionnelle ou l'approche actionnelle ?

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la PA est proposée par le CECR en 2000. L'approche actionnelle, elle, a été développée au sein de l'approche communicative depuis deux décennies, par les didacticiens anglo-saxons. Elle a connu plusieurs noms : TBL (Task Based Learning) dans le monde anglo-saxon (Candlin et Murphy, 1987, Nunan, 1989) et Enfoque por tareas¹⁸ (Zanón 1999) en Espagne.

Le TBL consiste à préparer l'apprenant à être capable de résoudre activement ses problèmes en langue-cible par le biais des tâches qu'il doit faire.

Pour le 10ème anniversaire du CECR, Puren écrit un article publié sur son site personnel dans lequel il aborde la différence entre approche et perspective. Personnellement, il préfère « perspective actionnelle » à « approche actionnelle », même si, il faut le savoir, les deux expressions sont évoquées, d'une façon presque équivalente, dans le Cadre. Il justifie l'utilisation du terme approche par certains didacticiens « dans cette nouvelle orientation didactique » pour indiquer « un certain nombre de ruptures avec l'approche communicative » et mettre l'accent sur le fait « qu'elle peut en prendre le relais ».

À ce propos, on remarque que la majorité des travaux utilise l'expression « approche actionnelle » comme (*L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Lions-Olivieri et Liria, 2009, *L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-*

¹⁷ Claire Bourguignon, 2012 « De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues » [<http://roumanie.vizafle.com/files/documents/3f52b6629c4315913001f8c2.pdf>].

¹⁸ In Puren (2004).

cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville, Sourisseau et Jocelyne, 2013), malgré la grande volonté d'autres auteurs de garder l'expression de PA, auteurs qui affichent les termes « perspective actionnelle » dans les titres de la majorité de leurs travaux. C'est le cas par exemple de ROSEN qui a écrit un numéro de la collection « Recherches et applications » du *Français dans le Monde*, intitulé *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langues*, paru la même année.

Bien que l'expression « approche actionnelle » concurrence maintes fois, dans la version française du CECR, l'expression « perspective actionnelle », c'est cette dernière que l'on retiendra parce qu'elle est le plus en cohérence avec l'ensemble du projet CECR, et celle par laquelle il convient le plus justement de le « prendre au mot » (Gautherot¹⁹, 2009).

En pratique, la PA et l'approche actionnelle s'opposent sur la notion de la tâche : l'approche actionnelle considère que la tâche est une « activité d'apprentissage », et la PA considère que « l'action » est une activité sociale. C'est pourquoi aucune distinction terminologique n'est signalée, jusqu'à maintenant, entre la perspective actionnelle et l'approche actionnelle.

La perspective actionnelle, qu'on la considère comme complément de l'approche communicative ou non, apporte des nouveautés à la didactique des langues.

3.2. La relation entre la perspective actionnelle et les autres approches

3.2.1. L'approche par les tâches et la perspective actionnelle

L'approche par les tâches est apparue dans un ouvrage de David Nunan (1989). Elle est née au sein de l'approche communicative. La relation entre l'approche par les tâches et l'approche communicative est identifiée par Puren (2004) par le biais de la comparaison qu'il a faite entre les deux en s'appuyant sur la définition de la tâche dans un appel à communication du Congrès de l'APLIUT de juin 2003 :

Cette approche centrée sur l'apprenant est particulièrement adaptée aux étudiants d'IUT dans la mesure où elle permet de mobiliser les connaissances existantes, de renforcer la motivation et de faciliter l'insertion professionnelle. Plutôt que de concevoir son enseignement à partir d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonctions du langage ou d'autres items à apprendre, le

¹⁹ Glossaire commenté des termes du CECR in la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue", *Le français dans le monde*, « Recherches et Applications » n° 45, janvier 2009.

pédagogue élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un « monde réel » à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaires...)

*Lors de l'exécution d'une tâche bien conçue, les apprenants s'approprient vocabulaire et grammaire tout **en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue**. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que **communicatif** dans un contexte authentique.*

Il considère que la définition de la tâche telle qu'il la formule dans ce communiqué correspond à celle de Nunan qui lui donne une dimension tout à fait communicative : « Task : a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form », cité par Puren (2004).

Selon Mangenot & Soubrié (2011 : 434), cette approche par tâches a d'abord été centrée sur le sens (les activités doivent être significatives), plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, orthographe, etc.). Ensuite, il fallait que la tâche ait un résultat bien défini donnant la possibilité d'évaluer sa réussite.

Des auteurs comme Brumfit et Johnson (1979) « considèrent d'ailleurs cette approche par les tâches comme une orientation interne à l'approche communicative (« una opción innovadora dentro del denominado Enfoque comunicativo ») » (in Puren, 2004).

Par ailleurs, Puren (2004) cite Mario Gómez del Estal Villarino (2011), lequel définit l'approche par les tâches en tant qu'outil au service de la communication « *una herramienta que nos permite, por un lado, presentar los contenidos lingüísticos necesarios para la comunicación y, por otro, reproducir en el aula procesos de comunicación reales* ».

Ces dernières définitions montrent que le sens de la tâche, aux yeux des chercheurs anglais et des espagnols, est tellement général que Nunan la considère comme « a piece of work ». Ce sens est d'ailleurs extrêmement réduit au côté communicatif chez les Anglo-saxons comme chez les Espagnols.

Pour Mangenot & Soubrié (2011), la PA n'est qu'une évolution de l'approche par tâches :

Fortement influencé par tous ces travaux, le Conseil de l'Europe (2001) préconise maintenant une « approche actionnelle » qui consiste à donner du sens à l'activité même d'apprentissage en impliquant les apprenants dans des tâches relevant de pratiques sociales avérées (Mangenot & Soubrié, 2011 : 434).

Cette évolution vise à donner à la tâche plus du sens en dépassant le côté linguistique et en accentuant le côté socio-culturel.

3.2.2. L'approche par les compétences et la perspective actionnelle

Le concept de « compétence » émane du monde de l'entreprise (Beacco, 2007), en quelque sorte du taylorisme et de l'organisation/découpage du travail, pour des fins économiques ; il est ensuite intégré au monde éducatif (d'abord dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960, ensuite dans le monde anglo-saxon et enfin en Europe).

L'absence d'une définition claire et commune du concept de « compétence » rend son utilisation difficile. Elle peut faire référence à des opérations cognitives, à des actes de parole, à des activités de production langagière ou encore à des actions sociales (Puren, 2010)

Les auteurs donnent dans leurs articles diverses définitions du terme « compétence » (Beacco, 2007). Doehler est parmi ceux qui repensent « la notion de compétence dans la perspective de la nature collective, actionnelle et socioculturelle des pratiques sociales-langagières ou autres ». Cet auteur propose une redéfinition de la compétence. Selon lui :

- elle est contextuelle (vs décontextualisée : « les productions sont médiatisées par les contraintes situationnelles tout en contribuant à configurer ces situations ») ;
- elle est collective (vs individuelle : « elle est liée aux activités d'autrui ») ; et elle est contingente (vs isolable : les compétences langagières et communicatives interagissent). Dans ces conditions, comment une compétence qui se manifeste toujours dans un contexte social peut-elle être stable ? (Doehler, 2005).

Dans le monde éducatif, l'émergence du concept de compétence a accompagné une volonté de réforme des programmes de l'école et de la formation à l'enseignement. Cette vague de réforme a touché les systèmes éducatifs de différents pays, de la Competency-Based Education and Training Américaine des années 1970, au Socle commun de connaissances et de compétences français de 2005, en passant par la méthode DACUM en Nouvelle-Ecosse, le Renouveau pédagogique du collégial, du primaire et du secondaire au Québec à la fin des années 1990, etc. L'approche par les compétences, définie, selon Beacco, par opposition à l'approche globaliste, est considérée comme « une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative dans le domaine du français langue étrangère en France » (Beacco, 2007 : 55). Des manuels et des programmes sont en effet conçus en fonction des compétences attendues. Ces programmes sont toutefois critiqués pour ne pas avoir mis l'accent sur les savoirs eux-mêmes mais pour en avoir fait seulement la démonstration à travers l'observation des comportements. Cela provoque une crainte qui, comme l'indique LUSCURE Richard,

consiste à voir les compétences se substituer aux connaissances en contexte scolaire et de ne pas tenir compte des dimensions liées au développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent, [à] se concentrer sur des tâches à court terme, [à] négliger les durées et les rythmes, les différences entre les individus et, à la limite, [à] n'accorder que peu d'intérêt aux motivations et au plaisir d'apprendre (Lescure, 2010 : 217-218).

Le CECR, créateur de la PA, est également une référence sur le sujet des compétences, notamment en ce qui concerne leurs niveaux (comme on l'a signalé plus haut). Il définit ainsi la nature de la relation entre l'approche par la compétence et la PA à travers la tâche, le noyau dur de la PA :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001 : 86).

L'approche par les compétences vise la compétence, alors que la PA vise la tâche qui est un ensemble d'actions dont la réalisation de chacune exige la mobilisation des compétences : « Celle-ci [la compétence] se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte » (Le Boterf, 1994, cité par Richer, 2014 : 37).

La compétence du Cadre est accompagnée, comme dans le monde professionnel, de la stratégie qui correspond à ce que G. Le Boterf appelle le « savoir-mobiliser » :

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (CECR,2001 : 121) Il s'agit donc de mobiliser les « ressources » dont un apprenant dispose en vue d'effectuer une « tâche » particulière.

Il y a une grande ressemblance entre la définition du CECR pour la PA et la définition que Springer (2013) a donné à l'approche par les compétences : « Cette approche [par les compétences] considère l'enfant comme un acteur social et lui apprend à gérer la complexité des activités sociales quotidiennes²⁰ » (Springer, 2013).

Par contre, Beacco (2010) considère que l'importance doit être accordée à la perspective des compétences et non à la PA qui n'apporte rien de nouveau à la didactique des langues :

²⁰ Springer, C. (2013). Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques. Les Cahiers du GEPE, (5), ISSN-2105.

la PA n'est ni quelque chose de nouvelle ni unique, au contraire il y a une autre perspective, il s'agit de la perspective des compétences qu'il faut prendre en considération. Il indique « que la perspective actionnelle n'est pas une nouveauté, que le CECR offre une autre perspective à l'enseignement : celle des compétences et que les compétences formelles ne doivent pas être négligées²¹ (Beacco, 2010 : 97).

Les points de ressemblance entre la PA et l'approche par les compétences concernent la grande importance donnée à l'apprenant, alors que l'école et les enseignants ne sont que transmetteurs des savoirs purement livresques (Richard, op. cit.).

3.2.3 Quelle distinction entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ?

La différence de points de vue entre les didacticiens sur la nature de la relation entre la PA et l'AC (en continuité ou en rupture) nous incite à faire une comparaison entre ces deux approches. Rosen (2009) les compare à travers un tableau qui porte sur la différence entre les éléments composant toute approche didactique :

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	Étranger de passage développant des échanges ponctuels Sensibilisation à la réalité de la communication exolingue	Citoyen européen du monde, acteur social à part entière Sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère Parler avec l'autre	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère Agir avec l'autre

²¹ Tâches, compétences de communication et compétences formelles, Beacco, consulté sur le lien <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>.

<p>Activités par excellence</p>	<p>Production/réception de l'oral et de l'écrit</p> <p>Pédagogie par tâches (pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle)</p> <p>Jeux de rôle et simulations</p>	<p>Interaction (voire co-action) et médiation</p> <p>Pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique communicative et proches de la vie réelle)</p> <p>Pédagogie par projet</p> <p>Recours aux outils et environnement collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0)</p>
<p>Principes forts</p>	<p>Importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens)</p> <p>Pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »</p> <p>Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de son apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode</p> <p>Aspects sociaux et pragmatiques de la communication</p>	<p>Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de la solidarité)</p> <p>Pédagogie non répétitive grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé</p> <p>Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire</p> <p>Aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication.</p>

<p>Arrière-plan théorique</p>	<p>Passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)</p> <p>Questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet, 1976)</p> <p>Importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle)</p> <p>importance accordée à l'autonomie individuel</p> <p>formation d'un individu critique et autonome</p>	<p>Théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale (voir Springer p.27)</p> <p>L'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme acteur social</p> <p>On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté commune</p> <p>-----</p> <p>Théories socio- cognitives de l'apprentissage (voir Puren, p.156) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (i.e. sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel)</p> <p>Importance des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer ,etc.) s'inscrivant dans une dimension collective et durable</p> <p>Prise en compte de l'action dans sa complexité (voir Coste, p.17)</p> <p>-Importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilité au sein du groupe</p> <p>Formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire.</p>
<p>Évaluation</p>	<p>- Evaluation de la compétence de communication</p>	<p>- Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales</p> <p>Mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation</p>

		formative (voir Springer et Veltcheff, p.27 et 135)
--	--	---

Tableau 1 : Différences entre la PA et l'AC. (Rosen E., 2009)

De son côté, Puren indique un signe distinctif initial pour différencier la PA de l'AC, c'est l'objectif social de référence :

*L'apparition de la P.A ne peut se comprendre comme celle de l'ancienne AC que par rapport à l'objectif social de référence et le passage de l'une à l'autre que par l'évolution de cet objectif. Alors que celui de l'AC, comme nous l'avons vu, correspond principalement à la problématique des rencontres et échanges **ponctuels**, celui de la PA s'inscrit dans **la progression** de l'intégration européenne (Puren, 2002, souligné par nous).*

Il ajoute cependant : « *ce qui caractérise fondamentalement une méthodologie, ce n'est pas seulement son objectif de référence, c'est aussi l'environnement dans lequel ses concepteurs considèrent que son objectif doit être atteint, sa « situation sociale de référence »* (Puren, 2009d : 1).

Concernant l'AC, l'objectif de référence, qui est manifesté dans sa nomination, est de former les apprenants à communiquer dans la société en langue étrangère. Sa situation sociale de référence est le voyage touristique, ce qui implique quatre caractéristiques que nous résumons ainsi :

- L'inchoativité : il s'agit de faire une rencontre entre les interlocuteurs pour la première fois ;
- La brièveté : cette rencontre qui aura lieu va se terminer très vite ;
- L'autosuffisance : la rencontre touristique est une rencontre première, brève, et aussi unique puisqu'on va quitter définitivement son interlocuteur ;
- L'individualité : la rencontre des touristes se fait sur le mode individuel. (Puren, 2009d : 1-4).

Par conséquent, l'objectif est :

de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, touristiques ou professionnels)... Lorsque l'on fait la connaissance des gens que l'on ne connaît pas et que l'on va quitter très vite, l'enjeu naturel de la communication est l'échange le plus rapide et efficace possible d'informations²² (Puren, 2004).

La nature de l'échange entre les participants est fondamentalement différente entre l'AC et la PA. Dans l'AC, l'« interaction » est l'action de chacun sur l'autre, alors que dans la PA, elle est l'action commune (Puren, op.cit., 2004c).

Concernant la PA, Puren relève deux nouvelles situations de référence que nous avons déjà évoquées et que le Cadre propose :

- a) la société multiculturelle et multilingue : il s'agit de former les apprenants pour être capables de **cohabiter en permanence** avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes. Pour cela, on voit que le CECR propose « la compétence plurilingue » et « pluriculturelle » à côté de la compétence communicative.

*La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leur langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute **société complexe** ». [...]*

Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures (CECR, 2001 : 105).

²² C.Puren « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques » ». Consulté le 11 janvier 2012 sur [\[http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf\]](http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf)

- b) l'espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen : en universités et en entreprises. Il s'agit de former les apprenants à être capables de travailler dans la durée avec des personnes de langues et de cultures différentes.

*Lorsqu'on examine le rôle du Cadre commun à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, **étudiant et travaillent**. [...]*

*Par domaine on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/-apprentissage des langues : **domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel** (CECR, 2001 : 12, soulignée par Puren).*

Avec ces deux nouvelles situations, le CECR actualise ce que l'AC avait amené à la didactique des langues :

« Disons ainsi que la perspective actionnelle, (...) retrouve les orientations novatrices de la didactique des langues des années 90 et les renouvelles » (Suso Lopez J., 2006 : 370).

Par ailleurs, le CECR utilise la notion d'« acteur social ». Cette expression vient de l'évolution de l'expression « communicateur individuel » de l'AC. Cette évolution du CECR par rapport à l'AC se trouve dans ses principes : « les actes de parole n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales ».

L'autre distinction entre l'AC et la PA concerne la différence entre tâche (d'apprentissage) et action (sociale). On appelle « tâche » tout ce que l'apprenant fait dans son processus d'apprentissage, alors que l'« action » est définie comme ce que fait l'utilisateur d'une langue dans la société.

Pour la relation entre la PA et les approches qui la précèdent, on peut dire que « la perspective actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elles les développent, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe... » (Robert, Rosen, & Reinhardt, 2011 : 94).

Richer confirme cette théorie :

[...] avec la perspective actionnelle, avec la notion de compétence qui passe du domaine de la sociolinguistique à celui du monde du travail, avec le concept méthodologique de tâche (ou de

projet), l'émergence d'un paradigme actionnel où langage et action sont profondément imbriqués, tisse des liens (Richer, 2008 : 88).

En pratique, l'AC, représentée par sa version notionnelle-fonctionnelle, importe la société en classe (apprendre à communiquer en communiquant), alors que la PA ouvre la salle de classe à la société : avec la PA, il est question de s'adresser à l'apprenant/usager de la langue et non seulement à l'apprenant de cette langue comme c'est le cas avec l'AC.

Ce consensus entre la PA et ces approches a incité Bourguignon (2010) à parler d'*approche communic'actionnnelle*.

3.2.4. La « perspective actionnelle » ou « la perspective co-actionnelle » ?

La perspective co-actionnelle est apparue pour la première fois avec une autre expression, « la perspective co-culturelle », dans un article rédigé par Puren dans le n° 3/2002 des Langues modernes. En partant de la définition du CECR de la PA mentionnée ci-dessus, Puren considère dans cet article que :

L'expression de « perspective actionnelle » utilisée par les auteurs du Cadre européen commun pour nommer la nouvelle orientation didactique ne me paraît pas satisfaisante, dans la mesure où en réalité chaque méthodologie constituée a eu par le passé sa propre « perspective actionnelle qui la différencie des autres, du moins si nous donnons aussi à cette expression, comme je le propose, le sens le plus abstrait de « conception de la relation entre l'apprentissage de la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions) » (Puren, 2004 : 20).

Dans sa théorie, Puren part du principe que chaque méthodologie, au cours de l'histoire de la didactique, a sa propre PA qui s'adapte à son « objectif social de référence », autrement dit, aux actions sociales que l'apprenant sera amené à réaliser en langue étrangère.

Il utilise l'expression « perspective culturelle » avec celle de « perspective actionnelle » afin de « désigner les conceptions successives de la culture envisagée de même à la fois dans son usage et dans son apprentissage » (Puren, 2002).

Puren a pu parvenir à ce résultat en défendant ces deux thèses dans son article :

1) La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale (c'est-à-dire de la recherche de l'homologie) : des fins, à savoir les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue ce que j'appelle « l'objectif social de référence » ;

et des moyens, à savoir les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif.

- La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle (Puren, 2002 : 2).

méthodologie		1. méthodologie traditionnelle	2. méthodologie active	3. approche communicative	4. perspective co-actionnelle co-culturelle
objectif social de référence		compréhension des grands textes de la littérature étrangère	accès à tous documents culturels en langue étrangère	échanges ponctuels avec les étrangers	réalisation commune d'actions sociales
perspective actionnelle	opération	traduction	explication	interaction	co-action
	moyen	reproduire	parler sur	parler avec/agir sur	agir avec
perspective culturelle	type	universaliste	civilisationnelle	interculturelle	co-culturelle
	orientation	valeurs	connaissances	représentations	conceptions

Figure 3: Évolution des configurations historiques en didactique des langues (Puren, 2002:10)

Selon lui, la PA proposée par le CECR a une spécificité par rapport à aux méthodologies précédentes, notamment de l'AC. Il l'appelle perspective « co-actionnelle, parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions.²³ » (Bourguignon, Delahaye, et Puren, 2007 : 7).

Il met l'accent sur l'action qu'il considère comme étant commune, co-construite, et donc co-actionnelle. Dans son approche « co-actionnelle », Puren définit le rôle des apprenants :

²³ Puren fait une comparaison quelques années plus tard entre les deux : « parler de « perspective co-actionnelle » pour faire la différence entre cette nouvelle orientation méthodologique – caractérisée par le recours en didactique à des actions collectives à dimension sociale réalisées par les apprenants – et les « perspectives actionnelles » (dans le sens de conception de la relation entre les tâches d'apprentissage et les actions que les apprenants doivent être capables de réaliser ensuite en langue étrangère dans la société) qui a existé dans toutes les méthodologies antérieures » (Bourguignon, Delahaye, et Puren, 2007 : 7). Consulté le 16 avril 2015 sur [http://www.christianpuren.com/app/download/5676507651/PUREN_2007f_Extrait_%C3%A9valuation_DCL.pdf?t=1361055753]

- Leur apprentissage progresse en même temps parce qu'ils co-agissent, collaborent de façon mutuelle ;
- Ils ont les mêmes objectifs en réalisant ensemble leurs activités ou leurs tâches ;
- Pour communiquer, ils s'appuient sur des outils collaboratifs.

Ce résultat que Puren a pu atteindre est le fruit d'une comparaison avec l'objectif social de référence du « Niveaux seuils » qui, au début des années 1970, était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec les étrangers. Il s'agit précisément d'un échange le plus rapide et efficace d'informations réciproques. L'échange économique entre les pays européens des années 2000 exige un objectif plus développé, large et ambitieux dont la caractéristique est, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers (que ce soit dans le domaine éducationnel ou professionnel). Pour cela, la didactique européenne renonce à l'AC, y compris l'approche par les tâches, et à la perspective interculturelle en adoptant de nouveaux concepts.

L'objectif de la didactique européenne avant 2000	L'objectif de la didactique européenne après 2000
- le concept d' interaction : qui est un parler et un agir avec l'autre	Le concept de co-action : qui est un agir avec les autres
- le concept d' interculturalité : il s'agit de faire contact entre cultures différentes	Le concept de co-culturalité : il s'agit d'une culture commune élaborée par et pour l'action collective.

Tableau 2 : Différence entre l'objectif de la didactique européenne avant et après le CECR

Ces nouveaux concepts - la perspective co-actionnelle et la perspective co-culturelle - devraient remplacer l'AC et sa perspective interculturelle dans les manuels, les classes et les contenus de formation. Quant à Puren, il ne favorise pas la conception traditionnelle du progrès par substitution mais préfère celle du progrès par diversification ce qui est le cas de la PA qui élargit l'éventail des disponibilités didactiques. C'est au professeur que revient le choix final de la méthode qui s'adaptera le mieux à l'ensemble apprenants – environnement - dispositif d'enseignement/apprentissage.

L'approche de Puren est caractérisée par la co-action et non pas par l'action car les apprenants sont censés réaliser des actions communes pour atteindre une finalité collective. Cette dimension collective et sociale n'existe pas dans l'AC :

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants (Puren, 2002 : 60).

Ce n'est pas Puren qui a inventé le concept de « co-action », mais il l'a emprunté à des psychologues constructivistes souhaitant intégrer la dimension collective dans les théories de Piaget à propos de la relation sujet- objet.

Par conséquent, les apprenants seront les co-acteurs de leur apprentissage. De son côté, Christian Olivier (2003) emprunte le terme de « co-action » à Puren pour l'intégrer dans sa perspective interactionnelle. La théorie d'Olivier consiste à considérer que « toute co-action (de même que toute action) s'inscrit, potentiellement à plusieurs niveaux, dans un jeu d'interactions sociales déterminantes : le niveau interne des co-actants et éventuellement un niveau externe constitué généralement des destinataires du produit de la co-action.²⁴»

3.2.5. La PA et l'approche communic'ationnelle

Avant de s'attarder sur le processus de l'AC à l'approche communic'ationnelle, nous devons d'abord déterminer la relation existante dans la paire communication-action, composante de cette dernière approche.

3.2.5.1. Communication/action

Il s'agit d'une comparaison entre la communication soutenue et défendue par la méthodologie directe et l'AC d'un côté et l'action amenée par la PA de l'autre.

A partir du XX^e siècle, la méthodologie directe considère que les langues vivantes doivent être un outil de communication au service des échanges économiques, culturels, politiques, touristiques, etc. L'AC reste dans la même optique et essaie de faire entrer la société en classe en réalisant des tâches de type communicatif car la communication est une fin en soi.

²⁴ Cité in Bagnoli, et al. « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.» Consulté le 07/05/2013 sur [\[http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf\]](http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf)

La PA, en revanche, se sert de la communication pour faire l'action, autrement dit, pour agir avec les autres. C'est ce que Puren nomme « co-action », mais que Bourguignon appelle « communic-action » car elle considère que la communication et l'action sont indissociables.

La première différence entre ces deux visions est la difficulté de mise en œuvre. En classe, les apprenants sont préparés à faire de la communication à travers les jeux de rôle, alors qu'il est difficile de faire de l'action en classe parce qu'elle est imprévisible et qu'on ne peut pas présenter une liste d'actions qui peut facilement être l'objet de simulation.

La deuxième différence concerne la dimension de l'action. Celle-ci favorise l'aspect collective. Dans la PA, l'action suppose l'Autre, mais en réalité elle passe d'une dimension collective à une dimension individuelle et vice versa, comme le montre Puren :

... le déplacement historique objet (collectif) vers sujet (individuel) [avec le développement unilatéral des notions de « centration sur l'apprenant » et d' « autonomie » dans l'AC] a atteint ses limites. Il est temps, dans notre discipline de nous rappeler qu'un individu ne peut être libre seul ou dans une collectivité dépendante et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres que lui-même (Puren, 2002 :13).

Cette caractéristique de l'action, collective et individuelle à la fois, rend « difficile de faire de l'apprentissage un processus exclusivement individuel. Bien évidemment, ceci aura des incidences sur les « tâches scolaires »²⁵.

3.2.5.2 L'approche communic'actionnelle

C'est Bourguignon (2006) qui a proposé d'utiliser l'expression « communic'actionnelle » comme la version « maximaliste » de la PA.

Elle considère qu'il y a deux approches de la PA : la perspective « minimaliste » qui correspond à l'ancrage communicatif et la perspective « maximaliste » qui correspond à l'approche « communic'actionnelle ». Elle défend l'idée que l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont simultanés : l'apprentissage se fait au cours de l'accomplissement de la tâche et l'action se fait lors de la réalisation d'activités communicatives. Pour elle, la communication et l'action ne sont pas contradictoires mais coïncident et sont synergiques. Elle indique qu'« il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre » parce que, pour

²⁵ Claire Bourguignon, 2012 « De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues » [<http://roumanie.vizafle.com/files/documents/3f52b6629c4315913001f8c2.pdf>]

l'auteur, la communication est au service de l'action et qu'elle n'est pas une fin en soi. Pour Bourguignon, la communication est finalement une action.

Elle part, dans sa théorie, de quatre réflexions-questions :

- a) Quel est le sens d'apprendre une langue par un apprenant-usager qui réalise des tâches non langagières ?
- b) Quel est l'objectif d'une situation d'apprentissage-usage de la langue qui se trouve « centrée sur la relation entre les stratégies de l'acteur (...) liée à ses compétences et à la représentation qu'il a de la situation où il agit ET sur la tâche à réaliser » ?
- c) Quelle est la situation qui donne la possibilité à l'apprenant-usager d'être en action ?
- d) Quelle est la démarche d'évaluation de l'apprentissage-usage de la langue ?

Après avoir répondu à ces questions, Bourguignon (2010) donne une définition explicite à son approche communic'actionnelle :

Approche qui vise à mettre l'apprenant en action comme usager de la langue dans le cadre d'unités didactiques appelées « unités d'action²⁶ ». Chaque unité est construite autour d'une « tâche non langagière » constituée d'une mission et d'un objectif à atteindre. Pour accomplir la tâche, il faut avoir recours aux activités langagières de réception pour recueillir des informations et aux activités de production pour rendre compte de l'accomplissement de ladite tâche. Ainsi, les différentes activités de communication langagières sont au service de la réussite de l'action et ne constituent plus une finalité. Dans cette approche, les textes sont au service de la tâche et ne sont pas des prétextes de communication (Bourguignon, 2010 :117-118).

L'unité d'action permet de mettre l'apprenant dans une situation dans laquelle il aura la capacité de développer ses compétences de réception et de production dans un objectif non langagier. Cette unité d'action dont l'objectif est de mettre l'apprenant en action, pousse les enseignants à préparer l'apprenant à faire face aux « contraintes liées à l'environnement » parce que « l'intention peut échapper à la réussite de l'action ». C'est pour cette raison qu'on doit toujours

²⁶ L'unité d'action n'est pas de modèle, mais « cadre d'apprentissage (...) vise à rendre opérationnelle la notion de mobilisation inhérente à l'action, en situation d'apprentissage. » (Bourguignon, 2010 :117-118).

accompagner la mission par des contraintes qui obligeront l'apprenant à choisir entre les connaissances qu'il maîtrise déjà et celles à laquelle il est confronté. « Ce sont ces contraintes qui font basculer l'approche communicative vers l'approche communic'actionnelle. »

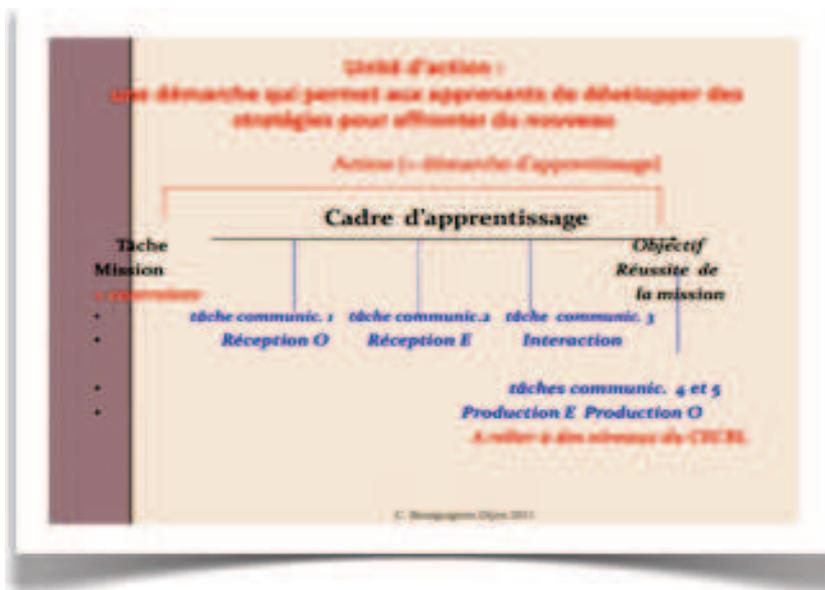


Figure 4 : Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action (Bourguignon, 2011)

Cette approche consiste à prendre en compte le fait que la maîtrise des compétences langagières ne signifie pas que je serai un usager de la langue mais que « je suis à même de gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication » (Bourguignon, 2010 : 34-35).

Elle justifie son choix de l'« objectif communicatif » dans ce schéma, « car, à travers l'attente de l'objectif (non langagier), c'est bien un objectif communicatif qui est visé. C'est à travers la production que l'on pourra se rendre compte si l'objectif a été ou n'a pas été atteint » (Idem).

Bourguignon propose cet exemple qui représente, selon elle, la tâche dans une logique communic'actionnelle :

Tâche		
Mission + contraintes	Pour accomplir ta mission (activités de réception : « tâches communicatives ») :	Tu rendras compte de ta mission (activités d'interaction/production : « tâches communicatives ») :
Tu es... Tu es élève... Tu as été choisi pour...	Tu liras Tu écouteras Tu t'entretiendras avec ...	À l'oral sous forme d'un exposé ... Au cours duquel tu... (à la suite de quoi tu discuteras de ta proposition avec les autres)
N'oublie pas que ... Garde à l'esprit que...		À l'écrit en écrivant un rapport/un essai/ un résumé dans lequel tu...

Tableau 3 : La tâche dans l'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2010 : 37)

L'approche que propose cet auteur vise non pas la connaissance mais la compétence et son objectif ultime pour l'apprenant n'est pas d'avoir une bonne note mais d'utiliser la langue de manière autonome :

nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité, qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager mais les conjointre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue (Bourguignon, 2006 : 63).

Pour la mise en application pédagogique de son approche communic'actionnelle, Bourguignon propose un « scénario d'apprentissage-action » qui est une « simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale » (Bourguignon, 2007 : 3). La simulation est justifiée par la dimension pragmatique en classe. Ce scénario essaie de « définir une situation d'apprentissage » qui permet d'« impliquer les apprenants-usagers de langue dans une action » (Bourguignon, 2008).

3.2.6. La PA et la pédagogie du projet

La pédagogie par projet, qui est une méthodologie venant de la pédagogie active, se base sur l'agir et l'exécution collective d'un produit concret et social. Elle a comme objectif de

construire des connaissances et développer des compétences. Les apprenants qui vont réaliser un projet sont engagés, à l'aide de leur enseignant, à prendre leur responsabilité dans la négociation, la planification, la réalisation, la production et l'évaluation de leur projet. Ils doivent bien gérer leur temps et leurs ressources, franchir les obstacles, perfectionner leurs tâches de façon collective.

Plusieurs définitions pour la pédagogie par projet ont été proposées. Nous en citerons quelques-unes :

- Le ministère français de l'Education Nationale la définit ainsi :

Pédagogie de projet : forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités fondé sur les besoins et les intérêts des enfants, les ressources de l'environnement et débouchant sur une réalisation concrète (1992 : 91).

- a) La pédagogie par projet suscite la motivation car elle a une dimension concrète :

la pédagogie du projet peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. La résolution des problèmes rencontrés au cours de cette réalisation va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux (Huber, 2005b : 11).

Gérald SCHLEMMINGER présente des caractéristiques du projet :

Le sujet du projet part des centres d'intérêt de l'élève, il a la plupart du temps un caractère pluridisciplinaire.

- *Il s'agit d'une réalisation qui est, en général, collective ;*
- *Elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain (appelées « enquêtes ») ;*
- *Elle conduit nécessairement à une production – présentation sous les formes les plus variées : écrites (journal, album, affiche...), orales (exposé, jeu théâtral, radio...), visuelles (exposition, diaporama...), multimédia (correspondance scolaire, publication Web, CD-Rom...)* (Schlemminger, 2003 : 2).

La pédagogie du projet est née bien avant la création de la PA. Aux Etats-Unis, c'est John Dewey (1859-1952), théoricien de la méthode de projets qui propose l'apprentissage par l'action à travers son approche « learning by doing ». Pour lui, la réalisation d'un projet sert à

apprendre à pressentir les résultats d'un acte, à apprendre à observer pour prendre en compte les conditions environnantes et donner une signification. En France en particulier, et en Europe en général, la pédagogie par projet arrive au début du XX^e siècle. Célestin Freinet (1896-1966) en particulier s'intéresse à la pédagogie active. Celle-ci favorise l'apprentissage de type collectif. Freinet réalise, par exemple, un journal d'école à travers les productions des élèves et grâce à l'imprimerie. Les pédagogues intéressés par la pédagogie par projet, s'inspirent, pour leurs idées, des théories constructivistes de chercheurs tels que Henri Wallon, Lev Semenovitch Vygotski et Jean Piaget. Dewey et Freinet partagent le même point de vue sur le fait que les élèves doivent avoir la possibilité d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie quotidienne et réciproquement.

Il existe une forte relation entre la pédagogie par projet et la PA. La pédagogie du projet est « la forme privilégiée de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle – celle de l'agir social » (Puren, 2009b : 6). Comme la pédagogie par projet s'appuie sur l'action, elle « contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage » (Perrichon, 2009 : 92). Springer affirme cette réalité : « la pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité » (Springer, 2010 : 518).

Tous les deux partagent un seul objectif linguistique consistant à apprendre une langue étrangère avec ce que l'on n'a pas encore appris au cours de la réalisation de la tâche ou du projet afin de le maîtriser. Pédagogie de projet et PA se basent sur l'action collective et sociale. Par contre, la tâche dans la pédagogie par projet est « une tâche authentique, signifiante et porteuse de défi » (LeBrun, 2007b : 55). La pédagogie par projet considère que la classe n'est qu'une « société authentique à part entière dans la pédagogie du projet ».

Des auteurs expriment la relation proche entre ces deux approches. Puren (2013b: 7) définit le projet pédagogique en faisant une comparaison avec la PA. Il s'agit de faire agir socialement et en langue-culture étrangère les apprenants d'abord en classe, contrairement à l'AC qui propose aux apprenants de communiquer entre eux en classe comme s'ils étaient déjà en société (activité de simulation). Pour lui, la pédagogie en projet est « l'activité de référence de la PA en tant que forme la plus aboutie de l'« action sociale » que vise cette nouvelle orientation didactique » (Puren, 2013b : 3). Il considère que

C'est entre deux bornes que se sont naturellement positionnées les deux versions actuellement observables de la perspective actionnelle dans les manuels de langue, l'une, « faible », plus

proche de l'approche par les tâches communicatives, l'autre, « forte », plus proche de la pédagogie de projet (Puren, 2013b : 4).

Il justifie son point de vue en faisant référence à l'agir social de l'approche par les tâches et de la pédagogie par projet.

La pédagogie de projet en tant que forme constituée de mise en œuvre de l'agir social m'était nécessaire, parallèlement à l'approche par les tâches communicatives, pour faire apparaître les deux versions actuelles de la perspective actionnelle dans les manuels de langue (Puren, 2013b : 4).

Cependant, Puren (2002b) préfère utiliser le terme « co-action » à celui de « projet ». Il justifie son choix par les trois raisons suivantes :

1) il n'est pas historiquement marqué par les différentes conceptions et mises en œuvre passées de la « pédagogie du projet » ; 2) il marque clairement l'évolution de la perspective actionnelle entre l'AC et la PA, où l'on passe de l'« interaction » à la « co-action » ; 3) il me permet de proposer parallèlement le concept de « co-culturel » en opposition à celui d'« interculturel » (Puren, 2002 : 61).

Pour Springer (2013), les compétences langagières et les compétences générales distinguées par le CECR sont valorisées par la pédagogie par projet, ce qui lui permet d'être plus proche à l'approche par les compétences. Perrichon (2009 : 92) met l'accent sur la distinction du CECR entre l'apprentissage et l'usage de la langue qui « n'est qu'une redécouverte. Nous avons en effet depuis longtemps une tâche mettant en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage, à savoir le "projet pédagogique" ».

Cette pédagogie du projet est décrite par deux caractéristiques :

L'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre d'abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait (Halté J.F., 1982, cité par Richer, 2009 : 40).

Dans cette perspective, le produit que l'on vise est considéré comme une masse de savoirs investis.

La pédagogie du projet opère un certain nombre de changements didactiques. Elle modifie le statut de l'apprenant « qui, de sujet obligé (quasi objet), sans grande conscience de ce qui impose sa présence en ce lieu (la classe), est constitué, contractuellement, en acteur, potentiellement investi, de la relation pédagogique ; celui de l'enseignant puisque ce qui est visé, à travers le projet, c'est un modèle didactique où l'élève « s'empare des ressources constituées pour s'approprier le savoir-faire selon un cheminement qui lui est propre » ; celui de la conception du processus d'enseignement/ apprentissage qui prend « des cheminements diversifiés », « des rythmes variés », qui est alors ouvert à l'imprévu, au non planifié (Boutinet, 1990, cité in Richer, 2009 : 40).

« Le projet accepte un guidage initial plus ou moins important pour ensuite mieux donner libre cours à l'originalité » (Richer, 2009 : 43).

La tâche ou le projet imposent de concevoir pour la séquence didactique une architecture méthodologique inédite. En effet, la tâche ou le projet devenant le pivot de la séquence didactique, les activités d'enseignement/apprentissage (compréhension, lexicale, grammaticale, phonétique, apports culturels) auront à être conçues comme apports à la réalisation de la tâche/ du projet. De plus, une place non négligeable devra être impartie à la réflexivité, à l'analyse des démarches mobilisées pour réaliser les tâches/ les projets (Richer, 2009 : 44).

Malgré cette proximité, ce lien solide entre PA et pédagogie de projet, on ne trouve pas de publications qui le décrivent à l'instar de celles qui montrent la nature des relations entre la pédagogie par projet et les méthodologies précédentes :

On y trouvera des réflexions sur les relations entre la pédagogie Freinet et la méthodologie audiovisuelle (dans les années 70-80), puis avec l'approche communicative (dans les années 90), mais rien n'y apparaît concernant la nouvelle perspective actionnelle (PA) ; ce qui est fort dommage, l'affinité particulière de la PA avec la pédagogie de projet la rapprochant beaucoup plus de cette pédagogie que ce n'était le cas pour les orientations didactiques antérieures (Puren, 2013a : 2).

La relation étroite entre ces deux méthodologies rend l'intégration de la pédagogie par projet dans la PA très facile vu que leurs fondements sont communs (tâche sociale, action commune, agir en langue cible, etc.).

3.3. La perspective actionnelle sur le terrain de l'enseignement / apprentissage

Malgré le fait que le CECR ne considère pas la PA comme une méthodologie, celle-ci est appliquée dans l'enseignement du FLE en tant qu'approche didactique. Plus que les approches précédentes, la PA est associée fortement à la société et à sa culture.

3.3.1. La PA et la sociolinguistique, quelle relation entre les deux ?

Les didacticiens des langues-cultures et notamment ceux du FLE ont pu établir un lien avec les sociolinguistes et ont mené ensemble des recherches qui contribuent à lier l'enseignement-apprentissage des langues-cultures à la société en proposant des notions telles que (normes, variations, représentations...). Les sociolinguistes, qui considèrent le langage comme une activité sociale dont l'étude se mène sur le terrain, les aident, à travers leurs travaux sur le terrain, à identifier l'origine des difficultés que rencontrent les enseignants ainsi que les apprenants, telles que stéréotype, l'insécurité linguistique, catégorisation et stigmatisation, etc., et à améliorer, par-là, l'enseignement des langues par le biais des résultats qu'ils obtiennent et des propositions concrètes qu'ils formulent à la fin de leurs enquêtes. Aujourd'hui, la sociolinguistique devient plus que jamais une discipline incontournable dans l'enseignement des langues pour les étrangers.

Cette importance de la sociolinguistique devient plus intéressante avec la PA qui consiste à réaliser des tâches dans la société. Ce qui est commun entre les deux, c'est que la tendance de la didactique à passer de la classe (grammaire, traduction, jeu de rôle...) à la société est semblable à celle des chercheurs en sciences du langage, qui passent de la linguistique (étude de la langue) à la sociolinguistique (étude de la langue dans ses dimensions sociales). De plus, tous les deux ne s'intéressent pas à la langue en tant que telle (phonétique, prosodie, lexique, syntaxe, etc.) : pour les sociolinguistes, l'objectif est d'étudier les facteurs externes de la langue tels que le contexte, les interlocuteurs en présence, leur sexe, âge, le milieu social, le thème de la conversation, alors que, pour la PA, l'objectif n'est plus la communication, et les tâches, réalisées dans un contexte et un domaine particulier, peuvent être non langagières. Le contexte chez les deux joue un rôle important car il est le lieu de la réalisation de leurs travaux. L'enseignant ou le tuteur qui est censé proposer des tâches à ses apprenants est supposé détenir

une connaissance dans cette discipline. Cette connaissance lui permet de savoir quel type de français enseigner en fonction des besoins des apprenants et du contexte dans lequel la tâche sera réalisée. Par exemple, les apprenants qui seront amenés à faire une tâche concernant l'anniversaire de leurs camarades, devraient utiliser un français familial, alors que pour une tâche portant sur la rédaction d'un rapport de recherche, ils devraient le faire en français standard. Pour cette raison, les acteurs pédagogiques devraient prendre compte la langue dans ses dimensions sociales.

Tous ces éléments sociolinguistiques qui font toujours partie de n'importe quelle tâche réalisée dans la société, exigent que les acteurs des tâches aient une compétence dans cette discipline. Il est à noter qu'au fur et à mesure de la réalisation des tâches, la compétence en question sera développée.

3.3.2. La PA et la perspective culturelle²⁷, quelle relation entre les deux ?

Pour s'intégrer dans un pays étranger, il ne suffit pas d'apprendre sa langue, il faut également acquérir sa culture et c'est ce qui, avec la maîtrise linguistique, détermine le niveau de cette intégration :

le degré d'intégration dans une société donnée passe d'abord par la maîtrise des usages langagiers, et [...] ces derniers reflètent la façon d'être ensemble d'une culture de toutes sortes de manières, certaines indirectes et diffuses, d'autres brutalement révélatrices (C. Béal, 2010 :14).

Selon Béal, les apprenants d'une langue non maternelle rencontrent des difficultés lors de leur installation dans le pays de cette langue. L'auteur distingue deux types de difficultés :

- Le « choc culturel » : ce sont leurs difficultés de communication au cours de leur séjour à l'étranger même s'ils ont de bonnes compétences linguistiques.

²⁷ Nous avons emprunté cette expression à Puren (2002) qui l'a adoptée pour désigner l'objectif culturelle dans l'histoire méthodologique du FLE et notamment dans la PA.

- La « fossilisation » : il s'agit de personnes adultes qui vivent à l'étranger et qui n'arrivent pas à atteindre le niveau linguistique des locuteurs natifs. Elles ne peuvent dépasser le plafond d'une compétence donnée parce que « sans s'en rendre compte, elles n'ont pas réussi à se défaire complètement des « façons de parler » de leur première langue » (Béal, 2010 :14).

L'auteur met l'accent sur le fait que chaque langue-culture a son propre « ethos communicatif²⁸ » et que le contact entre deux ethos (dans son exemple, l'anglais et le français) peut engendrer des tensions et des malentendus dans des situations interculturelles dans lesquelles l'une de ces deux langues est maternelle pour certains et étrangère pour les autres. Béal ajoute à l'ethos communicatif d'autres niveaux qui déterminent chaque type d'interaction : le niveau linguistique, c'est le choix lexical, syntaxique, les tours de parole, etc, comme l'utilisation du conditionnel au lieu de l'impératif dans une requête ; le niveau des normes communicatives, ce sont les normes culturelles utilisées dans un type d'interaction donnée par les locuteurs natifs, qui pourraient être différentes d'une culture à l'autre²⁹ comme l'a montré également Traverso (2006) dans son ouvrage comparant l'arabe (de la Syrie) au français dans les échanges ordinaires ; le quatrième niveau, c'est celui des valeurs culturelles. Il s'agit d'étudier la culture au sens anthropologique et de mettre en évidence des concepts tels que la hiérarchie, l'individualisme, et les valeurs accordées aux émotions.

Dans l'histoire de la didactique des langues, la dimension terculturellein a beaucoup évolué que l'on parle aujourd'hui des didactiques des langues-cultures puisque le contact entre les différentes cultures connaît de plus en plus une progression remarquable et incontournable. Selon Puren, chaque méthodologie a sa propre *perspective culturelle* qui accompagne la *perspective actionnelle* de cette méthodologie. Pour lui, cette perspective culturelle s'est mise, pour la première fois avec l'AC, au service de la perspective actionnelle car l'objectif de l'AC est de « doter l'apprenant d'une compétence culturelle qui lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences **pour pouvoir communiquer efficacement** » (Th. NIKOU, 2002, cité et souligné par Puren, 2002 : 62).

²⁸ Pour l'auteur, « l'ethos est une notion abstraite, appliquée aux règles sociales qui sous-tendent le style communicationnel dans une perspective généralisante. » (Béal, 2010 : 29) il s'agit de considérer que les fonctionnements des interactions (par rapport à la forme : manière de prendre la parole, degré de politesse, etc. et au fond : à qui, et de qui on parle et dans quelle circonstance) d'un groupe d'individus appartenant à une même société forment un système et sont étayés par des valeurs culturelles qui leur donnent leur logique et leur cohésion.

²⁹ Comme l'exemple cité par l'auteur parlant d'une étudiante canadienne ayant dit « salut! » au guichet de la poste et a reçu une réponse acerbe de la postière « je ne crois pas qu'on se connaisse, Mademoiselle ? ».

<i>méthodologie</i>		1. méthodologie traditionnelle	2. méthodologie active	3. approche communicative	4. perspective co-actionnelle co-culturelle
<i>objectif social de référence</i>		compréhension des grands textes de la littérature étrangère	accès à tous documents culturels en langue étrangère	échanges ponctuels avec les étrangers	réalisation commune d'actions sociales
<i>perspective actionnelle</i>	<i>opération</i>	traduction	explication	interaction	co-action
	<i>moyen</i>	reproduire	parler sur	parler avec/agir sur	agir avec
<i>perspective culturelle</i>	<i>type</i>	universaliste	civilisationnelle	interculturelle	co-culturelle
	<i>orientation</i>	valeurs	connaissances	représentations	conceptions

Figure 5 : La perspective culturelle dans les différentes méthodologies du FLE selon Puren (2002)

La PA vise à faire acquérir aux apprenants la culture de la société cible en fonction de ses codes culturels et à le pousser à agir dans cette société comme les locuteurs natifs pour éviter tout « choc culturel ». De plus, elle essaie d'élever leur niveau linguistique actuel en leur proposant des tâches qui répondent à leurs besoins et à leurs attentes linguistiques pour combler cette « fossilisation ».

Son principe est de les amener à mobiliser leurs compétences culturelles actuelles dans les tâches proposées pour qu'ils développent de plus en plus ces compétences grâce aux tâches conçues pour répondre à leurs attentes aussi bien qu'à leurs besoins. Cette perspective actionnelle prend en compte les cinq niveaux d'interaction que Béal a mentionnés ci-dessus, lesquels seront mobilisés par les apprenants pendant la réalisation de leurs tâches. Cette importance que la PA accorde à la culture vient du fait que son objectif vise une intégration durable des apprenants dans la société cible : « Alors que celui de l'AC, comme nous l'avons vu, correspond principalement à la problématique des rencontres et échanges ponctuels, celui de la PA s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne » (Puren, 2002 : 63).

De sa part, Puren (2002 : 56) préfère utiliser l'expression « perspective culturelle » accompagnée de celle de « perspective actionnelle » afin de « désigner les conceptions successives de la culture envisagée de même à la fois dans son usage et dans son apprentissage. » En revanche, l'expression « perspective culturelle » ne lui semble pas suffisante parce que le fait de travailler avec des « étrangers » pendant des années, ne signifie pas qu'ils sont encore des « étrangers ». En conséquence, il propose, pour désigner la culture commune résultante *par* et *pour* l'action collective de la PA, l'expression « la perspective co-

culturelle » (Puren, 2002 : 64) ou « co-culturalité » (Puren, 2004 : 21) qui vise à « élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (Puren, 2002 : 64).

Ainsi, la perspective culturelle est-elle inséparable de la perspective actionnelle, toutes les deux cherchant à développer et à repenser, selon Puren (2002) la motivation et la responsabilisation des élèves car elles s'inscrivent dans un milieu scolaire naturel, au contraire de l'AC dont le milieu est artificiel. Elles ont également la capacité de s'adapter à n'importe quel dispositif où la langue est enseignée ou apprise pour et par l'action dans une dimension sociale, comme dans l'enseignement primaire dans lequel les enfants ne sont intéressés à la langue étrangère que par des activités qu'ils sont amenés à réaliser dans cette langue. Sur le plan technologique, elles sont les plus adaptées à l'utilisation d'Internet en favorisant le travail collaboratif à distance plutôt que l'accès à la documentation, le multimédia (adopté par la S.G.A.V).

3.3.3. La PA et l'enseignement / apprentissage du FLE

Dans l'histoire de la didactique des langues en général et en particulier dans celle du FLE, les évolutions des méthodologies viennent, comme on l'a vu, répondre à une « évolution des besoins sociaux » comme l'AC des années 80 qui vise à faciliter les voyages en Europe. Les objectifs des didacticiens du FLE sont de chercher comment faciliter l'apprentissage du FLE, comment le rendre efficace et diminuer au maximum le décalage entre l'apprentissage théorique du français et son application dans des contextes réels.

On peut néanmoins noter qu'« un changement méthodologique n'éclipse pas les méthodologies précédentes³⁰ » (PH. MIJON, 2010). Dans ce sens, la PA, récemment née, coexiste avec toutes les méthodologies et approches qui la précèdent. Rappelons que l'objectif de la naissance du CECR en 2001 est d'harmoniser l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Europe. La PA est proposée par le CECR pour faciliter non seulement l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi l'usage de cette langue en société.

³⁰ MIJON, Philippe. 2010. « L'acquisition des modes d'interaction par l'approche actionnelle en FLE ». Consulté le 27 août 2016 sur [<http://www.fle-philippemijon.com/theorie-de-lapprentissage/1%e2%80%99acquisition-des-modes-d%e2%80%99interaction-par-l%e2%80%99approche-actionnelle-en-fle/>].

Si, dès l'apparition de la PA, les acteurs pédagogiques se mettent directement à l'adopter et à l'intégrer dans leurs cours, on peut néanmoins qualifier la période que nous vivons d'une période « d'éclectisme éclairé » au niveau méthodologique. Selon Puren en effet, chaque professeur de FLE « bricole » pour organiser ses cours. Le professeur travaille avec acharnement, cherche partout pour trouver ce qui lui plait ou ce qui l'intéresse afin d'optimiser ses cours et leur préparation.

La PA se présente comme une possibilité, proposée et définie par le CECR, de viser l'acquisition d'une langue en se concentrant sur un environnement social identique à celui où l'on acquiert la langue maternelle. L'acquisition d'une langue maternelle qui se fait implicitement, naturellement et inconsciemment est certes différente de l'apprentissage d'une langue seconde qui se réalise explicitement, volontairement et consciemment. Il n'y a donc « pas de passage de l'apprentissage à l'acquisition », selon Krashen. Par contre, les deux peuvent coexister ou alterner.

La PA, telle que définie par le CECR, « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001 : 10-11). Elle se base sur trois éléments fondamentaux : un acteur social, une tâche et le contexte social. L'apprentissage dans cette perspective se fait à travers la réalisation d'une tâche en société. La progression de cet apprentissage dépend des niveaux de compétences que décrit le CECR.

La PA profite à la didactique du FLE en mettant à sa disposition de nouveaux outils pour enseigner le français autrement, de manière plus concrète. Avec la PA, en effet, la didactique du FLE dispose désormais d'outils qui mettent en œuvre des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, etc. Elle peut, et c'est là la nouveauté majeure, proposer un enseignement par les tâches qui consistent à résoudre un problème en FLE, ces tâches pouvant être non seulement langagières mais aussi non langagières.

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière ; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques

échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas (CECR, 2001 : 19).

Il est donc question de pratiquer la langue naturellement (partager des connaissances, exprimer son opinion, mener à bien des objets).

L'apprenant du FLE ne pratique pas le français seulement en classe, mais également en société. La PA lui permet d'enlever les « menottes » de la classe qui « l'accablent » pour aller à l'extérieur et agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public, etc.). Cette perspective lui attribue la responsabilité de son apprentissage. Désormais, l'apprenant ne se confronte théoriquement jamais aux différents contextes. Mais la PA lui permet de pratiquer le français de façon concrète : assister à un mariage, faire un stage, etc. Il ne suffit pas de connaître l'aspect linguistique pour communiquer avec l'autre mais il faut connaître d'autres aspects du type pragmatique ou sociolinguistique, etc. Par exemple, une étudiante étrangère qui demande une baguette en France sans dire « s'il vous plaît » à la vendeuse pourrait ne pas être servie. Dans ce cas-là, la communication sera coupée, la tâche n'est pas réalisée et l'étudiante sort les mains vides.

L'apprenant ne se sentira pas seulement récepteur de l'information mais aussi acteur de cette information, évoluant ainsi d'acteur communiquant à acteur agissant. Pour lui, l'apprentissage du français sera fait de façon indirecte car ce qui compte pour lui c'est la réalisation de la tâche. Pour lui, l'enseignant n'est plus celui qui donne des ordres mais au contraire il est maintenant son conseiller. Cela signifie qu'il est autonome dans son apprentissage. Il peut réaliser des tâches de façon individuelle (envoyer une lettre de félicitations à un ami) ou collective (organiser une soirée) et dans différentes situations.

Il est donc question de pratiquer la langue naturellement (partager des connaissances, exprimer son opinion, mener à bien des projets).

La didactique du FLE a tiré profit de la PA en proposant des méthodes qui s'appuient essentiellement sur elle.

3.3.4. La mise en œuvre de la PA dans l'enseignement : des méthodes basées sur la PA

Il faut d'abord noter que le CECR est destiné essentiellement aux concepteurs de programmes, de méthodes et d'examens et non aux apprenants. D'ailleurs, la politique éducative joue un rôle important dans l'application d'une méthode, il s'agit ici des réflexions du CECR, dans les établissements pédagogiques. Par exemple le ministère français de l'Education Nationale a proposé un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* qui vise tous les élèves de l'école élémentaire au lycée pour améliorer leur niveau dans deux langues étrangères en s'appuyant sur le CECR. Cette démarche est née pour répondre aux besoins de l'ouverture européenne et internationale.

Le ministère de l'Éducation nationale a lancé en 2005 un Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui concerne tous les élèves de l'école élémentaire au lycée. L'objectif de ce plan est d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe³¹.

Les préoccupations principales et, pourrait-on dire, obsessionnelles chez les acteurs pédagogiques (enseignants, apprenants, concepteurs, etc.) sont les suivantes : comment enseigner, comment faire apprendre, comment motiver. Le fait d'intégrer la PA dans l'enseignement en général et dans celui d'une langue étrangère en particulier suscite un grand intérêt chez les apprenants ainsi que chez les enseignants, les spécialistes de l'évaluation et les chercheurs.

Concernant les enseignants, ils traitent les tâches comme un outil qui permet d'engager les apprenants dans des activités stimulantes qui faciliteraient l'apprentissage ; les spécialistes en évaluation les considèrent comme une alternative à l'utilisation des procédures d'évaluation classique ; les chercheurs, quant à eux, voient les tâches comme un moyen de catalyser les

³¹ Site du ministère de l'Education Nationale « Plan de rénovation de l'enseignement des langues ». Consulté le 5 novembre 2014 sur [\[http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html\]](http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html)

processus acquisitionnels représentant le milieu naturel. Depuis dix ans, pour toutes ces raisons, on assiste à une explosion de la mise en place de la PA et des tâches dans le milieu éducatif. Dès le lancement du CECR, des méthodes d'enseignement du FLE s'appuyant sur la PA sont apparues. En prenant en compte les compétences décrites par le CECR, ces méthodes se concentrent sur les trois éléments fondamentaux de la PA : la tâche, l'action et l'acteur social. Des recherches ont analysé l'application de la PA sans prendre en compte la théorie de cette approche :

Depuis la parution du CECR en 2001, un nombre conséquent de manuels de FLE nous engagent dans une (r)évolution pédagogique. Une nouvelle terminologie et approche de l'enseignement / apprentissage font ainsi une entrée remarquée dans le domaine du FLE. Il nous paraît intéressant d'analyser les slogans publicitaires brièvement afin de voir sous quels habits la nouvelle approche se présente. Cette présentation nous permettra d'entrer dans le vif du sujet sans faire le détour fastidieux par la théorie didactique de la perspective actionnelle (Springer et Koenig-Wisniewska, 2009 : 2).

Ici, il s'agit d'analyser quatre méthodes de FLE adoptant la PA du CECR.

La méthode Rond Point (2004),

Rond-Point (2004) se présente comme

la seule méthode de FLE à adopter la perspective actionnelle que privilégie le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Dans chaque unité, les apprenants mobilisent leurs compétences et leurs connaissances pour réaliser une tâche finale. Rond-Point 1 couvre les niveaux A1 et A2 du CECR.

Cette méthode se caractérise par le fait qu'elle est parmi les premières méthodes fondées sur la PA et notamment sur la tâche et qu'elle est, selon leurs auteurs, la première qui donne une interprétation de la PA et du CECR. Ce manuel s'organise en unités, chacune d'elle se terminant par une « tâche finale » à réaliser par les apprenants. La réalisation de cette tâche exige que les apprenants mobilisent les compétences acquises tout au long de l'unité.

La méthode Echo, développée entre 2006-2010 par Pécheur (2010) et GIRARDET. Ce dernier dit que :

La méthode organise l'apprentissage selon une succession de contextes situationnels auxquels l'apprenant devra s'adapter. Ce sont ces contextes qui déterminent les tâches que l'étudiant aura à accomplir. À chaque contexte correspond une unité de la méthode, cette unité représentant entre 30 à 40 heures d'enseignement.

Ils affirment que leur méthode est inspirée du Cadre et non soumise à lui : « Mon propos consistera à montrer comment la méthode Écho [...] s'inscrit dans ce cadre sans que cette filiation ait été ressentie comme une soumission mais plutôt comme une stimulation et une source d'inspiration. » Cette inspiration porte sur trois principales incidences du Cadre : la formulation des objectifs selon des actions déterminées par les contextes situationnels en cohérence avec les descripteurs de compétences ; les activités d'apprentissage basées sur le concept de tâche ; la recherche de l'autonomie de l'apprenant acteur de son apprentissage.

Progression des unités (contextes situationnels) dans la méthode Écho	
<p>A1</p> <p>Apprendre en français Survivre en français Établir des contacts</p>	<p>A2</p> <p>S'adapter à de nouvelles réalités Entretenir des relations Se débrouiller au quotidien</p>
<p>B1 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'informer • S'intégrer dans la société <p>S'affirmer au quotidien</p>	<p>B1 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir un environnement • S'intégrer dans un milieu professionnel <ul style="list-style-type: none"> • Se distraire et se cultiver
<p>B2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se former • Comprendre et expliquer le monde • Vivre ses loisirs • Participer à la vie citoyenne 	

Tableau 4 : Les unités de la méthode Écho proposées par J. Girardet (2011 : 8)

Chaque unité dans cette méthode porte sur un seul objectif accessible pour que l'apprenant puisse comprendre et s'auto-évaluer. Cette unité comporte des tâches dont l'objectif est de rendre l'apprenant capable de s'adapter à un contexte social et situationnel donné. Les contenus linguistiques et communicatifs pour chaque niveau de compétence sont détaillés par les référentiels qui sont utilisés comme des outils non contraignants. Dans ces méthodes, il y a des tâches naturelles (que l'apprenant fait sans changer de rôle), de simulation et d'apprentissage (elles s'intéressent à l'apprentissage en soi et notamment au côté linguistique).

Alors ?, (2007), Didier, J.C. Beacco, M. Di Giura

Elle est présentée comme « une nouvelle méthode qui propose des stratégies spécifiques pour l'acquisition des compétences communicatives, linguistiques et culturelles. [...] Alors ? Respecte les échelles de compétences des niveaux A1, A2 et B1 du CECRL. »

Alors ? (2007) adopte la théorie qu'il n'y a pas de rupture entre l'AC et le CECR et que celui-ci n'est qu'une interprétation de l'AC. Cette méthode permet à l'apprenant d'acquérir des

« compétences linguistiques, communicatives et culturelles ». Elle est également basée sur l'approche par compétences décrite par le CECR. Les niveaux qu'elle vise sont A1, A2 et B1.

Scénario, (2008). Dubois, M. Lerolle, F. Gallon

Cette méthode, parue un an après la méthode précédente se présente de la façon suivante :

Scénario, c'est créer son monde, adopter l'identité de personnages virtuels, vivre des expériences en français : une approche actionnelle innovante, qui va de pair avec la rigueur de l'apprentissage linguistique. (...) Une approche par compétences, un passage systématique à la production orale et écrite (rubriques Action ! et pages Scénario) (...) l'acquisition d'une compétence culturelle (...) Un projet suivi avec, comme aboutissement de chaque module, l'élaboration d'un scénario pour créer un monde virtuel à vivre en français (pages Scénario).

Cette méthode favorise essentiellement la PA à travers la création d'un monde fictif en français et d'y vivre. Il s'agit de « vivre des expériences » en amenant les apprenants à jouer, en tant que personnages virtuels, des aventures faites par le biais des scénarios. Il s'agit d'une PA innovante. Les techniques utilisées dans cette méthode consistent à apprendre le français en passant, par des situations de communication, à l'action. Elle s'appuie aussi sur l'approche par compétences du CECR.

Cette adoption de la PA de la part des pédagogues n'est pas en vain. Cette perspective actionnelle offre des avantages à l'enseignement/apprentissage du FLE.

3.3.5. Les apports de la PA dans l'enseignement/apprentissage des langues

La PA donne l'occasion à l'apprenant de développer et d'acquérir des compétences, des savoirs du type savoir-être, savoir-agir, savoir-faire, etc. Elle tend aussi à aider l'apprenant à bien pratiquer le français librement et partout car « les approches traditionnelles, basées principalement sur la grammaire, mettent nos apprenants en situation d'échec quand ils essayent d'appliquer leur connaissance de la langue hors de la salle de classe. » (Pluskwa et al., 2011 : 2009). C'est pourquoi la PA se présente comme une approche qui permet à l'apprenant d'utiliser la langue pour communiquer aisément, avec confiance et efficacement avec d'autres locuteurs du monde.

3.3.5.1. Les savoirs acquis avec la PA

De par sa dimension actionnelle et sociale, la PA permet à l'apprenant de développer des compétences qui ne seraient ni explicites ni approfondies dans les approches antérieures.

La relation entre la compétence et l'action est une relation de coexistence « plus précisément [avec] l'action située ». Elle a aussi des liens avec le côté social : « toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité » (Perrenoud, 1997, in Richer, 2011 : 30). La complexité de la compétence vient de ses nombreuses composantes : les savoirs, savoir-faire, savoir-agir, etc.

- Savoir-agir : ce savoir se caractérise par le fait d'avoir la possibilité d'agir tout en dépassant le prescrit, dans des situations imprévues.

Le savoir-agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir-exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir au delà du prescrit. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir-agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'évènement, l'imprévu (Le Boterf G., 2000, in Richer, 2011 : 31).

- Savoir-faire : ce savoir porte sur le côté pratique qui demande une réflexion et une habilité à utiliser les connaissances déjà acquises. Robert J.-P (2008) établit une comparaison entre le savoir-faire et la connaissance et montre que :

la notion de connaissances, longtemps cantonnée aux contenus, s'est élargie aux savoir-faire. À la tête bien pleine s'oppose la tête bien faite et, schématiquement, on peut dire que si connaissance rime avec mémoire, savoir-faire rime avec intelligence. L'acte d'apprendre faisant appel conjointement à la mémoire et à l'intelligence, l'enseignement interpelle à la fois la mémoire de l'apprenant quand il lui apporte un savoir (en phonétique, en grammaire, en vocabulaire), son intelligence quand il lui donne des savoir-faire et savoir-utiliser en situation un acte de parole (comme demander un prix dans un magasin), mettre en œuvre une stratégie (comme inférer), utiliser une technique (comme repérer)-, c'est-à-dire des habilités pour adapter sa conduite à chaque situation (souvent imprévue) d'oral ou d'écrit, la somme de ces acquisitions participant à la construction [de ses compétences]. (in Robert, Rosen, Reinhardt, 2011 : 78-79).

Grâce à ses traits concrets, sociaux et interactionnels, la PA permet de développer le savoir-faire de l'apprenant car celui-ci doit réaliser des tâches réelles.

- Savoir-mobiliser : c'est ce savoir qui détermine si l'apprenant a une compétence dans un domaine ou pas, car il ne lui suffit pas d'avoir des ressources pour dire qu'il est compétent mais

il faut qu'il sache bien mobiliser ces ressources : « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir-mobiliser » » (Le Boterf (2000), in Richer, 2011 : 31). Par contre, ce savoir-mobiliser implique un autre savoir, c'est le savoir-sélectionner qui aide à agir avec les bonnes ressources, dans le bon contexte.

3.3.5.2. Motivation

La motivation est la base de tout apprentissage ou enseignement. Sans elle, « il n'y a ni apprentissage ni enseignement possible » (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011 : 24).

Il y a deux types de motivation, l'une est extrinsèque ou externe, dépendant de l'environnement de l'apprenant : cette motivation pousse l'apprenant à avoir une bonne note pour avoir une récompense, la reconnaissance de ses parents et de ses maîtres. L'autre est une motivation interne, venant de l'apprenant lui-même. Cette motivation l'incite à travailler pour le plaisir d'apprendre ou pour être autonome en français, par exemple. Robert considère que la motivation interne est plus solide car elle découle de l'apprenant lui-même et fait partie d'un projet personnel, alors que la motivation externe est relativement fragile car elle vient de raisons extérieures.

Dans la didactique des langues étrangères et notamment dans celle du français, la motivation est une raison fondamentale pour que l'apprenant maîtrise bien le français. Peter Griggs adopte « La perspective vygotkienne qui consiste à considérer que l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'envisager comme une progression graduelle vers l'autonomie » (Griggs, 2009 : 97).

S'il n'y a pas de motivation interne ou externe chez l'apprenant, cela fait partie du rôle de l'enseignant que de chercher divers moyens pour la susciter : mettre l'apprenant au courant de la place importante du français dans le monde et des spécificités du français ou encore choisir une méthode d'enseignement qui favorise la motivation, comme celle dans laquelle les TIC peuvent s'intégrer ou celle qui consiste à donner des tâches motivantes.

La motivation de l'apprenant joue un rôle-clé dans la PA. La motivation dans l'apprentissage des langues a été conceptualisée, pendant de nombreuses années, comme une orientation. Gardner et Lambert (1972) font opposer orientations intégrative et instrumentale que nous résumons ainsi :

1. *Orientation intégrative* : pour laquelle l'apprenant devient comme les locuteurs natifs de la langue qu'il apprend ;

2. *Orientation instrumentale* : l'apprenant considère la langue cible comme un outil utile car il est assez neutre vis-à-vis cette langue (in Dreyer, 2009 : 40).

Cette opposition considérée comme assez pertinente présente deux grands inconvénients :

Le premier, c'est que ce point de vue peut paraître démodé. Des recherches récentes montrent que le monde change. Les enfants d'aujourd'hui se rendent compte que la place des langues est différente dans le monde (l'anglais domine nettement). En outre, des recherches plus récentes indiquent que l'opposition entre l'intégrative et l'instrumentale est en perte de vitesse. D'autres orientations plus subtiles de l'apprentissage des langues interviennent dans le processus. Le deuxième inconvénient, c'est que la théorie de Gardner sur la motivation est jugée comme étant excessivement statique et ne tient compte ni de l'apprentissage, ni de la classe.

Depuis quelques années, le développement des courants pédagogiques est accompagné de nouvelles visions de la motivation, considérées comme plus dynamiques, comme le montre Dörnyei, Z. (2011). Cette vision dynamique de la motivation se caractérise par la possibilité de distinguer entre :

- étape de pré-action ;
- étape d'apprentissage ;
- activité de post-action.

Selon cette vision, la théorie de Gardner sur la motivation dans l'apprentissage des langues ainsi que les théories qui ont précédé s'inscrivent dans l'étape de pré-action. Cette étape, si elle est importante et nécessaire, ne suffit pas à elle seule à rendre compte de la motivation d'un apprenant. Selon Dörnyei, Z. (2011) en effet :

Dans le monde, il y a des choses merveilleuses qu'on peut faire. Mais, on doit chercher ce qui est assez important et qui tend à nous faire agir et apprendre. Le fait d'avoir des attitudes positives n'est pas suffisant, il faut cependant les transformer en activités réelles. Après, il faut maintenir cette activité en classe quel que soit le prix. La dernière étape de post-action est si importante que les apprenants doivent revenir à ce qu'ils ont fait concernant leur propre activité, apprentissage et résultats pour en tirer ce qui permettra d'améliorer leurs futures actions.

Il est évident que les sources de motivation qu'on vient de citer ne sont pas valables avec un apprenant passif parce que celui-ci doit faire partie du processus d'apprentissage et qu'il doit être capable de prendre des décisions concernant les activités d'apprentissage. Cela veut dire que :

l'apprenant doit avoir une responsabilité parce que cette responsabilité génère probablement une motivation soutenue et une action enthousiaste. Si l'apprenant considère que la responsabilité est exclusivement affaire de l'enseignant alors on constatera probablement un désengagement. Si, d'autre part, l'apprenant est au cœur des choses, on constatera probablement une augmentation de la motivation et de l'action soutenue (Skehan, 2004 : 11-12).

Les étudiants qui tendent à être meilleurs sont ceux qui ont profité de l'expérience consistant à réfléchir à leur auto-apprentissage et à l'étape de post-action. Cela leur aura permis de garder ce qu'ils ont appris et de mettre en œuvre des plans pour ce qu'ils n'ont pas réussi à maîtriser. Étant donné que la philosophie de l'apprentissage est constructive, l'harmonie entre l'implication de l'apprenant pour la PA et l'apprentissage reste fondamentale.

Dans un chapitre dédié à la « motivation scolaire » de Jacques TARDIF (1992), « on trouve développée l'idée que cette motivation ne peut se construire que dans une perspective actionnelle – celle des « tâches » à réaliser –, parce qu'elle dépend simultanément de la **perception** et de la **conception** que les élèves ont de ces tâches » (Puren, 2002 : 64).

Comme la langue est mise en pratique pour faire sens en communiquant, la pratique de cette langue exige un contexte social et une participation égale de la part des apprenants sollicités pour prendre des décisions et apprendre par eux-mêmes. Cette motivation ne rend pas les récepteurs passifs de ce que l'enseignant leur transmet de façon unilatérale. Au contraire, il s'agit d'un travail collectif et coopératif de la part des apprenants pour qu'ils soient capables de construire d'eux-mêmes leur propre apprentissage. Ce travail collectif doit être comparable au travail qu'ils font avec leur professeur.

3.3.5.3. Autonomie

Dans le monde didactique, le terme « autonomie » est plus souvent utilisé que l'« auto-apprentissage ». Le concept d'autonomisation désigne la capacité à apprendre, à définir l'objet d'apprentissage, les moyens que l'on va mettre en œuvre pour apprendre et la manière dont on va évaluer les résultats et les processus (Holec, 1981). C'est l'apprenant qui doit prendre tout seul les décisions concernant son apprentissage. Le terme d'autonomisation décrit plusieurs types d'activités qui vont de l'apprentissage solitaire sans aucune aide à l'apprentissage autonome au sein d'un groupe scolaire :

Le terme d'auto-apprentissage renvoie à des pratiques extrêmement variées qui vont de l'autodidaxie (apprentissage individuel tout à fait isolé) à l'apprentissage autonome d'un apprenant au sein d'un groupe-classe (Porcher, 1991, cité par Berdal-Masuy et al, 2004 : 175).

Pour Ernesto Martin Peris, « *l'autonomie, c'est l'exercice de la capacité à penser et à agir en fonction de critères propres dans des domaines d'activités humaine. Cette capacité peut être exercée dans le domaine de l'apprentissage...* » (Peris, 2011 : 104).

Dworkin a défini l'autonomie comme la capacité de réfléchir de façon critique sur ses propres préférences, ses propres désirs, ses propres aspirations et de les accepter ou d'essayer de les changer en fonction de préférences ou de valeurs d'ordre supérieur. Selon lui, quand les personnes exercent cette capacité, elles définissent leur identité, dotent de sens et de cohérence leur vie et en assument la responsabilité (in Peris, 2011 : 104).

Peris s'oppose à ceux qui considèrent que l'autonomie se fait par l'inconscience et de façon spontanée. Pour lui, elle est « intentionnelle et consciente », « explicite et analytique ». Le CECR, créateur de la PA, confirme cette idée :

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux (CECR, 2001 : 110).

Dans la situation d'apprentissage, nous appelons cela « autonomisation ». Ce terme désigne le processus grâce auquel l'apprenant dispose de la capacité d'apprendre. Le rôle de l'enseignant est, en plus d'être un facilitateur d'apprentissage, d'« attirer l'attention de l'apprenant sur sa manière d'apprendre, pour accomplir le premier pas sur le chemin de l'autonomisation ».

L'autonomie dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, a fait l'objet de plusieurs études depuis 1981, date à laquelle Holec donne une définition de ce concept comme « la capacité de gérer soi-même l'apprentissage » et explique que pour arriver à cette autonomie, il faut que l'apprenant ait une part de responsabilité dans la méthode. Il s'agit donc d'« apprendre à apprendre ».

Trimm J. (in Peris, 2011 : 107) cite la finalité ultime de l'enseignement des langues qui repose sur :

- Un élargissement de l'horizon de communication de l'étudiant, au-delà de sa propre communauté linguistique ;
- Une capacité à chercher, trouver et comprendre, par le moyen d'une langue étrangère, des renseignements importants en fonction de ses centres d'intérêt et de ses besoins ;
- Le développement de la confiance en soi pour relever les défis propres à la vie dans un milieu étranger, à travers une expérience limitée mais fructueuse, de l'apprentissage et de l'usage d'une langue étrangère ;
- Une capacité à développer les habilités d'étude nécessaires pour un apprentissage efficace et auto-dirigé d'autres langues (ou de la même langue à un niveau plus avancé ou dans un but plus spécifique) ;
- Une prise de conscience qu'il existe d'autres formes valables pour organiser, catégoriser et exprimer l'expérience et d'autres façons de mener à bien l'interaction personnelle.

Il ne faut pas oublier qu'il existe d'autres éléments qui incitent à l'autonomie, telles que la psychologie. D'autres concepts très proches du concept d'autonomie doivent être décrits pour éviter toute sorte de confusion. Nous avons, à titre d'exemple, l'auto-formation (ou l'auto-apprentissage) qui est « un système d'apprentissage qui met à la portée de l'élève un ensemble de ressources didactiques, de conseils et de supports, formatifs et informatifs, pour que celui-ci choisisse les plus appropriés à ses besoins sans envisager nécessairement la participation dans un groupe ni l'intervention du professeur » (Peris, 2011 : 106). Il y a aussi l'enseignement à distance qui peut être envisagé soit dans un sens très autonome et proche de l'auto-apprentissage, soit dans un sens hétéro-dirigé faisant partie d'un programme. On peut citer également l'enseignement individualisé qui se situe entre l'apprentissage autonome et l'apprentissage hétéro-dirigé.

Erdal-Masuy Françoise et al. (2004 : 175) précisent que l'auto-apprentissage institutionnel existe depuis la mise en œuvre des laboratoires de langues dans lesquels l'apprenant a la possibilité de choisir le moment de travail et les documents avec lesquels il travaille. En cas de difficulté, il peut demander l'aide de l'enseignant qui est toujours sur place.

Après cela, les didacticiens commencent à proposer des approches donnant plus de liberté d'apprentissage à l'apprenant qui doit être le maître de son apprentissage. La centration sur l'apprenant remonte aux années 1970 ou à la naissance de l'AC. Par la suite, le CECR met l'accent sur l'importance de l'autonomie dans la réalisation des tâches et surtout celles de communication : « Il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en

termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie » (CECR, 2001 : 46).

La PA vient renforcer cette autonomie en donnant plus de liberté à l'apprenant qui doit être, selon sa définition, acteur de son apprentissage. Dans la PA en effet, l'autonomie de l'apprenant joue un rôle primordial car elle est considérée comme une condition qui participe à la réalisation des tâches.

Les finalités de la PA s'adaptent complètement à celles du système éducatif, et cherchent, toutes les deux, à permettre à l'apprenant de jouer son rôle en tant qu'utilisateur de la langue ou citoyen au sein de la société cible.

Si l'on admet que le concept de volonté et de capacité de prendre des décisions et d'en assumer la responsabilité est l'un des fondements de la démocratie, la promotion de l'autonomie devient l'une des grandes finalités du système éducatif (Van Ek in Holtzer, 1995 : 124).

L'autonomie est liée aux différents piliers de la PA telle que définie dans le CECR. La mobilisation des compétences de la langue cible ne concerne pas seulement les compétences de savoir-faire et de savoir-être mais aussi celles de savoir-apprendre. Le premier pas vers l'autonomie réside dans le travail coopératif et collaboratif pour réaliser une tâche : négocier le type de la tâche avec l'enseignant, partager le travail entre les participants, discuter pour résoudre les problèmes, etc.

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'**usager** et l'**apprenant** d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* (CECRL, 2001 : 10-11).

L'autonomie que la PA donne aux apprenants vient de leur co-responsabilité à définir leur objectif et des stratégies nécessaires pour l'atteindre. De plus, la PA donne une importance à deux éléments marginalisés par d'autres méthodologies d'enseignement :

- l'apprenant, en tant qu'acteur de son apprentissage : cela exige que l'autonomie de l'apprenant soit de plus en plus développée ;

- La classe, en tant qu'espace social d'apprentissage et d'interaction.

L'importance de l'autonomie dans la PA réside dans chaque action de l'apprenant :

Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout en se sentant responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous (Henri et Lundgren, 2001, in Perrichon, 2009 : 104-105).

Pour Bourguignon (2011) et son approche communic'actionnelle basée sur la PA, la mobilisation des connaissances par l'apprenant exige que l'autonomie de cet apprenant soit développée étant donné qu'il est utilisateur de ses connaissances et de ses capacités. Elle ajoute que l'autonomie peut indiquer le niveau de compétence en langue : « C'est cette autonomie en tant qu'utilisateur de la langue qu'il faut développer à travers des situations d'apprentissage et des démarches d'apprentissage visant à développer des stratégies d'action³² » (Bourguignon, 2011).

Puren donne à l'autonomie un sens global en proposant la « perspective co-actionnelle » qui signifie agir ensemble. Cela demande une autonomie totale, illimitée et collective entre les acteurs.

Quand il finira ses études, l'apprenant issu de la PA pourra continuer à apprendre par lui-même ce qu'il n'a pas pu apprendre en cours pour différentes raisons (par manque de temps ou à cause de la méthodologie traditionnelle). On remarque que la PA et l'autonomie partagent le même objectif, à savoir transformer le rôle de l'apprenant de consommateur passif de l'information à producteur de cette information.

Par ailleurs, d'autres concepts que celui de l'autonomie visent également à rendre l'apprenant maître de son apprentissage et par-là ont une relation avec la PA. Il s'agit de l'accommodation (Piaget), la zone proximale de développement (Vygotski) et l'hypothèse de l'input (Krashen). Pour le concept de l'accommodation, Piaget (1975) distingue entre l'assimilation et l'accommodation dans le processus du fonctionnement cognitif. Selon lui, l'assimilation porte sur une expérience vécue par le sujet et a donc déjà sa place dans la structure cognitive, alors qu'il y a accommodation, quand il s'agit d'une expérience nouvelle pour le sujet et qu'il ne l'a

³² Claire Bourguignon. 2011. « Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action ». Dijon. http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/conf-rence_FSTG_dijon4.pdf.

jamais vécue auparavant. Dans le second cas, il n'y a pas d'équilibre et la structure cognitive doit changer et s'enrichir pour intégrer les nouveaux éléments. C'est là qu'il y a, aux yeux de Piaget, un apprentissage réel car il y a un conflit cognitif. Cette théorie de Piaget est conforme à la PA qui vise à exposer les apprenants à de nouveaux contextes en langue cible pour qu'ils les découvrent et puissent y vivre comme des locuteurs natifs. Par exemple, un étranger qui veut apprendre le français doit faire des tâches qui lui donnent la possibilité d'agir, d'interagir comme les Français.

Le russe Vygotski propose le concept de « zone proximale de développement » (ZPD) qui porte sur deux choses : la personne avec qui l'apprenant interagit et le niveau de difficulté de la tâche à faire. La limite de la ZPD s'observe de deux côtés. D'un côté, il s'agit de la tâche la plus difficile que l'apprenant peut réaliser tout seul, sans l'aide de personne ; de l'autre, il s'agit de la tâche la plus difficile que l'apprenant peut réaliser avec l'aide de quelqu'un afin de la mener dans une relation de coopération et d'interaction sociale. « Seule la présence d'un médiateur permet la progression dans la ZPD » (Berdal-Masuy Françoise et al., 2004 : 176). Selon ce concept, un dialogue entre un apprenant débutant et une personne experte, dans une situation d'auto-apprentissage, donne la possibilité d'un changement de système chez cet apprenant comme la représentation, le dispositif, etc. Dans cette théorie, « l'autonomisation ne peut se faire de façon isolée, mais avec le soutien d'une personne apte à développer les compétences de l'apprenant par une interaction régulatrice de l'apprentissage » (Berdal-Masuy Françoise et al., 2004 : 176).

Le dernier concept, c'est l'hypothèse de l'input proposée par Stephen Krashen. Il consiste à préciser que l'acquisition d'une langue se fait quand il y a une compréhension suffisante de cette langue et quand les « filtres affectifs » sont suffisamment faibles pour que l'acquisition se fasse : « The “affective filter” is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition » (Krashen³³, 1985 : 3). Selon lui, la compréhension est un élément fondamental qui aboutit à l'acquisition d'une langue étrangère : « l'acquisition est inévitable lorsque l'apprenant *s'approprie* la compréhension. » (Berdal-Masuy Françoise et al., 2004 : 176). Sa théorie s'appuie sur la compréhension par les apprenants des messages dont le niveau dépasse le niveau actuel de leurs compétences dans cette langue cible. Pour que l'apprenant maîtrise la langue, il doit s'intégrer dans le groupe qui parle la langue qu'il veut apprendre : « l'apprenant est mis en confiance, est motivé, est dans un état d'esprit où il se considère comme un membre potentiel du groupe qui parle la langue

³³ cité par Berdal-Masuy Françoise et al (2004 : 176).

cible³⁴» (Kraschen, 1985 : 3-4). De son côté, la PA partage la même idée que Kraschen car elle incite l'apprenant à être un acteur dans la société de la langue cible et de maintenir une bonne relation avec le natif pour pouvoir comprendre ce qu'il dit et par là apprendre de nouvelles choses de cette langue.

La notion de l'autonomie ne concerne pas seulement l'apprenant mais aussi l'enseignant. Celui-ci également doit être autonome pour aider l'apprenant à réaliser ses tâches comme il faut. B. André illustre ainsi cette idée :

celui qui est le plus proche de ses apprenants et qui est capable de faire les choix, au jour le jour, en fonction des besoins de ses élèves. Le meilleur pédagogue serait donc celui qui est le plus autonome : ce n'est pas une utopie, c'est une remise en question permanente, c'est s'interroger sur ses pratiques. (André B., 1992 : 72).

L'autonomie de l'enseignant lui permet de développer plusieurs compétences : savoir-être, savoir, savoir-faire et savoir-apprendre.

3.3.5.4. Responsabilité

La responsabilité accompagne de l'autonomie. Holec (1981) considère que cette responsabilité n'exclut en rien l'apprentissage présentiel en classe, réalisé au sein d'un groupe et avec le professeur.

La prise de responsabilité est bien entendu la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation des prises de décision. Il ne s'agit plus d'exécuter des ordres (de la pertinence desquels on ne se sent pas responsable), mais d'assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative, et donc ce qui peut permettre de donner valeur à son propre travail (Zarifian, 2001, in Richer, 2014).

La responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère réside dans toutes les étapes de son apprentissage : déterminer les objectifs, préciser la nature des contenus, choisir la méthode convenable, contrôler le processus de l'acquisition, évaluer les acquisitions.

Dans l'AC, bien que l'autonomie de l'apprenant connaisse une évolution tout à fait remarquable, la notion de responsabilité n'a pas pu avoir cette progression en ce qui concerne l'information :

³⁴ In Berdal-Masuy Françoise et al., (2004 : 177)

l'on y a considéré [l'AC] la communication en elle-même et pour elle-même, comme un moyen et un objectif en soi, en faisant l'impasse sur la responsabilité personnelle et collective des communicants et destinataires quant à leurs actions réalisées sur l'information et par l'information transmise et reçue (Puren, 2009c : 10).

De son côté, la PA, qui donne à l'apprenant une pleine autonomie, lui demande aussi une grande responsabilité envers les tâches qu'il est amené à réaliser, responsabilité qui commence avant même de réaliser la tâche. Pour la PA, les élèves sont « désormais appelés ' apprenants ' pour souligner leur nouvelle responsabilité et autonomie dans le processus d'acquisition de la langue » (Piccardo, 2014 : 13). La responsabilité trouve également son plein sens dans les *stratégies*³⁵ que l'acteur social doit utiliser afin d'accomplir sa tâche.

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis (CECR, 2011 : 48).

Elle le pousse à s'engager dans la réalisation de la tâche, dans l'apprentissage et aussi envers les autres, et à s'impliquer dans un contrat qui détermine ses capacités. Elle lui permet aussi de choisir tout seul les moyens indispensables pour effectuer sa tâche. La responsabilité donne, grâce à la PA, la possibilité à l'apprenant d'endosser certaines fonctions de l'enseignant : « C'est un gros pas vers l'autonomie et le transfert de responsabilité de l'enseignant à l'apprenant. L'apprenant prend en main son propre parcours d'apprentissage ... » (Piccardo, 2014 : 38).

Les tâches d'apprentissage proposées, qu'elles soient d'ordre linguistique ou pragmatique, autour des activités langagières, sont directement liées aux besoins des élèves en liaison avec leur mission, ce qui non seulement donne du sens à l'apprentissage en évitant des ruptures

³⁵ « Les responsabilités de l'apprenant/acteur social, mais aussi son autonomie, sont au centre du chapitre 7 qui s'intéresse aux stratégies » (Piccardo, 2014 : 5).

*successives, mais les amène à réfléchir au lien entre les connaissances et leur utilisation, entre intention et action et, de ce fait, les responsabilise*³⁶.

Cette citation montre que la responsabilité, si elle n'existe pas chez l'apprenant avant l'apprentissage par les tâches, peut être suscitée par les tâches elles-mêmes au cours de leurs réalisations.

3.3.6. Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la PA

On l'a vu, avec l'arrivée de la PA dans le paysage de la didactique des langues, des nouveaux termes sont apparus : tâche, action, acteur social, etc. pour une nouvelle manière de faire cours qui redéfinit les rôles des participants « apprenants » et « enseignants ».

3.3.6.1. Le nouveau rôle de l'apprenant : acteur social

Avant d'aborder le rôle de l'apprenant, il serait utile de définir ce que l'on entend par le mot *apprenant*. Celui-ci est un néologisme dérivé du mot *apprendre* : selon le dictionnaire Gaffiot il vient du latin *apprendere*, issu du latin classique *apprehendere* et veut dire « prendre, saisir³⁷ ». De son côté, Gaté Jean-Pierre définit ainsi ce terme québécois dont l'usage est relativement « récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation » :

tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend. [...]
*Le caractère générique de ce terme [...], désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance.*³⁸

³⁶ Claire BOURGUIGNON, « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », Grenoble 2007. Consulté le 26 novembre 2014 sur [<http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenariopapprentissageaction.pdf>]

³⁷ Dictionnaire Gaffiot en ligne. Consulté le 09 février 2015 sur [<http://www.prima-elementa.fr/Gaffiot/Gaffiot-0147.html>]

³⁸ Gaté Jean-Pierre, « Apprenant », in L'ABC de la VAE, ERES, 2009, p. 77-78. URL : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-77.htm. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0077

Ce mot indique toute personne en situation d'apprentissage. Ceci s'adapte bien au rôle de l'apprenant au sein de la PA car il offre, selon Robert et al. (2011) un double avantage pour une formation basée sur la PA : le premier, c'est que sa connotation est générique et qu'il permet de désigner tous les publics, quel que soit leur âge. Pour les auteurs, il serait difficile d'appeler « élèves » les publics adultes qui étudient une langue. De plus, le mot « apprenant », grâce à sa morpho-syntaxe (-ant), donne un rôle plus actif que le mot « enseigné » qui a un rôle passif dû à son origine de participe passé. Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE :

Effectivement, l'apprenant n'est pas seulement un élève qui emmagasine passivement des connaissances, c'est un individu qui participe activement à son apprentissage, qui en devient l'acteur parce qu'il s'est fixé des objectifs personnels à réaliser (J-P Robert, 2008 : 10).

Dans l'histoire de la didactique française, le rôle de l'apprenant a beaucoup évolué en fonction de l'objectif de la méthodologie proposée, lequel devrait répondre aux besoins et attentes de l'apprenant à l'époque où la méthode est née. Par exemple, il est *lecteur* dans la méthodologie traditionnelle, *commentateur* dans la méthodologie active, *communicateur* dans l'AC et *acteur social* dans la PA.

Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle [...] on se propose de former un « acteur social » (Puren, 2002, 60).

La PA propose à la fois une nouvelle fonction et une nouvelle dénomination à l'apprenant. Le CECR désigne l'acteur social, en premier plan, comme « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue » (CECR, 2001 : 10-11), puis il généralise « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens [...] » (CECR, 2001 : 15). La langue et la culture sont, pour cet acteur social, des instruments d'action et pas seulement de communication. On remarque que le CECR utilise un terme spécifique, « apprenant », puis un terme plus général, « gens ». Cette généralisation renvoie à la spécificité de cette perspective qui n'est pas enfermée dans l'institution scolaire, mais ouverte à l'extérieur. L'apprenant, quand il sera hors de la classe, conduira ses activités en tant que citoyen menant sa vie de tous les jours. De plus,

le Cadre vise, dans une formation courte, les adultes ou les grands adolescents dont « les centres d'intérêts porteront sur la vie privée ou sur les actions habituelles de la vie sociales (domaines personnel et public) » (Goullier, 2006 : 13).

En réalité, la définition du CECR pour la PA n'est qu'une précision et une explication du rôle de l'apprenant dont l'objectif est de réaliser des tâches en mobilisant des compétences dans des contextes différents.

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'**usager** et l'**apprenant** d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001 : 10-11, souligné par nous).*

L'insistance du CECR sur le rôle de l'apprenant se manifeste dans d'autres passages plus détaillés et mieux expliqués pour que l'acteur social sache bien quel est son objectif et par quels moyens l'atteindre :

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièremment**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines particuliers**, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer (CECR, 2001 : 15, souligné par nous).*

Cependant, à travers la définition attribuée à la PA, il est possible d'identifier certaines fonctions de l'acteur social qui aident à définir son rôle : « la notion d'acteur social implique pour le CECR une vraie interaction, un véritable échange entre individus et de chaque individu avec le contexte » (Piccardo, 2014 : 19).

Les nouveautés dans le rôle de l'apprenant de la PA découlent de l'évolution de l'AC apportée par le CECR. Les actes de parole de l'AC ne sont que des actions car les activités, dans lesquelles ils se réalisent, « s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social

qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL, 2001 : 10-11). Les tâches de la PA ne sont pas seulement de nature langagière. Ces ajouts du CECR montrent que l'apprenant passe d'un état d'acteurcommuniquant à un acteur agissant. Son apprentissage est du type constructiviste, à savoir qu'il n'est pas amené à accumuler du savoir, mais à reconstruire de nouveaux savoirs par la réalisation de tâches.

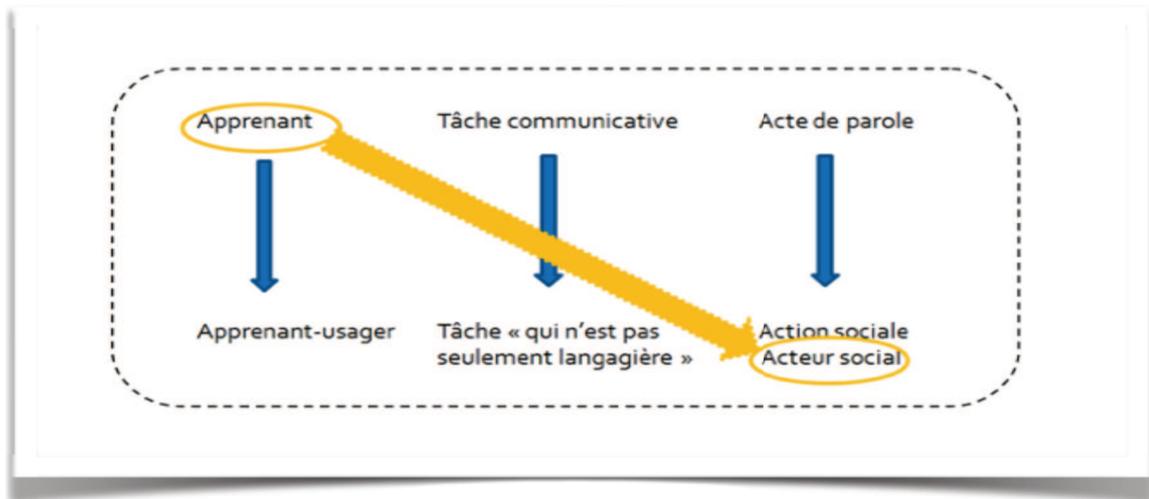


Figure 6 : Le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social (Bagnoli et al., 2010 : 5).

Son rôle consiste à négocier avec son enseignant dans le but de choisir le thème d'une tâche, à décider l'objectif de cette tâche et son processus, à coopérer avec ses camarades pour effectuer la tâche tout en mobilisant un ensemble de compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique), à assumer sa responsabilité en tant qu'auteur de son apprentissage, à franchir les obstacles rencontrés et enfin à s'auto-évaluer.

L'apprenant de la PA est censé réaliser plusieurs sortes de tâches qui s'adaptent à des contextes sociaux différents : tâches naturelles, simulées, techniques ou d'apprentissage, interaction sociale, etc.

3.3.6.2. Le nouveau rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant connaît un changement et une évolution. Il passe du rôle autoritaire et détenteur du savoir de la méthodologie traditionnelle à celui de médiateur, accompagnateur, guide, ou encore concepteur, etc.

L'apprenant prend en main son propre parcours d'apprentissage et l'enseignant de son côté crée les conditions favorables à cet apprentissage en proposant des tâches adaptées, qui s'enchaînent dans des parcours logiques et qui visent des buts d'apprentissage ciblés. L'enseignant agit comme ressource, comme guide et comme observateur capable de donner une rétroaction efficace (Piccardo, 2014 : 38).

Si nous reprenons la définition du CECR pour la PA, nous remarquons qu'elle ne comporte aucune mention implicite ou explicite sur l'enseignant et son rôle dans la PA en général et dans la réalisation des tâches en particulier, alors qu'au contraire, l'apprenant est omniprésent. Cette centration sur l'apprenant ne signifie pas du tout l'annonce de la « mort du métier de l'enseignant » car la PA permet à celui-ci de jouer non pas un seul rôle mais plusieurs. Il n'est plus une source unique d'information mais apporte un soutien à ses apprenants. Ce type d'aide, qui ne concerne pas obligatoirement le transfert de savoirs, concerne aussi l'aspect psychologique : susciter la motivation chez ses apprenants, échanger oralement avec eux, les mettre au courant de leur responsabilité, leur donner une grande autonomie dans leur processus d'apprentissage, etc.

C'est également l'enseignant qui délimite la tâche en proposant à ses apprenants les objectifs, les moyens et le contexte dans lequel ils pourront l'exécuter. Ce rôle lui demande beaucoup de temps, de réflexion et de concentration pour choisir et négocier avec les apprenants la tâche qui leur plaît et qui s'adapte à leur niveau et à leurs besoins.

il nous appartient, à nous, professeurs de langues étrangères, de lui faire comprendre cette réalité, et de lui donner les moyens pour qu'il puisse devenir maître de cet outil qu'est la langue comme objet d'action et d'interaction³⁹.

De plus, Goullier (2006 : 29) explique ainsi le travail de l'enseignant qui souhaite adopter la tâche actionnelle dans ses cours :

- a. *Il peut analyser ses matériaux pédagogiques et ses démarches d'enseignement en se demandant si les travaux donnés aux élèves correspondent effectivement à des tâches.*

³⁹ Marie-Laure, Lions-Olivieri et Philippe Lirai, « Qu'entend-on par actionnelle en perspective ? » Consulté le 16 janvier 2012 sur [<http://www.difusion.com/fle/articulos/detalle/quentend-on-par-perspective-actionnelle/>]

- b. *Il se demande également si ces tâches couvrent l'ensemble des dimensions [compétences générales et communicatives, les activités langagières, les domaines et les thèmes abordés, les stratégies mises en œuvre et les tâches] et s'il y a lieu d'accorder la priorité à l'une ou l'autre de ces dimensions pour tenir compte des besoins des élèves.*
- c. *Il peut alors trouver souhaitable d'enrichir la gamme des tâches qu'il met en œuvre dans ses classes par d'autres tâches dont il trouvera des exemples dans des manuels de la langue qu'il enseigne ou d'autres langues.*

Dès le début, l'enseignant ne leur impose par de décisions autoritaires, il doit les laisser travailler pour que leur tâche soit réalisée dans les meilleures conditions. Il observe de près le processus et intervient comme conseiller. Son travail consiste aussi à régler les problèmes de ses apprenants comme la domination d'un ou plusieurs étudiants sur leurs camarades ou intervenir pour avoir une permission d'accéder à un endroit interdit au public, par exemple. En ce qui concerne la dimension linguistique, il agit comme facilitateur d'apprentissage qui ne juge pas ses apprenants sur les erreurs commises. Il doit chercher les moyens pour développer les compétences linguistiques de ses apprenants. Il est aussi un évaluateur qui estime la qualité du travail de ses apprenants. Ce rôle exige de lui qu'il soit objectif et attentif dans son évaluation.

3.4. L'évaluation dans la perspective actionnelle

3.4.1. Définition générale

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, nous trouvons cette définition :

l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (Cuq J-P, 2003 : 90).

Une autre définition est formulée par De Ketele (1980) : « évaluer c'est confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères (référentiel) en vue de prendre une décision » (in C. Tardieu, 2013 : 76).

Gardner (1996) définit l'évaluation du point de vue social : « Évaluer, c'est recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus dans le double objectif de leur en faire retour utilement et de procurer des informations indispensables à la communauté environnante » (in Tardieu, 2013 : 76).

3.4.2. Les étapes de l'évaluation

Robert, Rosen et Reinhardt considèrent que « toute évaluation comprend quatre moments : l'intention ou la préparation, la mesure, le jugement ou l'évaluation et la décision ou la réflexion » (2011 : 158-159).

L'intention ou la préparation : pour la première étape, l'enseignant établit un plan sur le choix du type d'évaluation pour tester la compétence visée en fonction de la tâche proposée et de ses critères de réalisation.

La mesure : il s'agit, dans la seconde étape, d'administrer le test.

Le jugement ou l'évaluation : c'est l'étape dans laquelle l'enseignant donne son jugement sur le travail des apprenants en faisant référence aux critères, aux objectifs, aux normes prédéfinis. Cet enseignant doit se demander si le type d'évaluation qu'il a choisie s'adapte bien à la situation du test en comparant l'adéquation entre son outil de mesure et les résultats obtenus.

La décision ou la réflexion : c'est l'étape du bilan. Si le test s'est bien passé, l'enseignant passe à une nouvelle compétence à acquérir par les apprenants. Si ce n'est pas le cas et si le test présente des points faibles, il est obligé de donner des activités de remédiation.

3.4.3. Évaluation ou contrôle ?

Le CECR fait la distinction entre évaluation et contrôle et considère que ce dernier est englobé et contenu par l'évaluation : « évaluation est un terme plus large que contrôle. Tout **contrôle** est une forme d'évaluation... » (CECR, 2001 : 135). En raison de cette différence et de l'adoption du CECR de l'évaluation, « le terme d'*évaluation* a tendance à remplacer celui de *contrôle*, même si les deux termes ne sont pas synonymes » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011: 157). Le *contrôle* représente, pour ces auteurs, la mesure des acquis des connaissances en phonologie, grammaire, orthographe, etc., alors que l'*évaluation* consiste, à leurs yeux, à

mesurer une compétence en compréhension ou production. La mesure d'une connaissance est plus facile que celle d'une compétence, difficilement quantifiable.

3.4.4. Types d'évaluation

Différents types d'évaluation sont proposés par le CECR dans un tableau qui comprend 26 sortes d'évaluations présentées par opposition deux par deux :

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maitrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation historique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Tableau 5 : Les paramètres d'évaluation selon le CECR (2001 :139)

Robert et al. (2011) précisent que trois de ces évaluations concernent en priorité l'enseignement du FLE :

L'évaluation sommative : selon le CECR, elle « contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir » (2001 :141). Il s'agit de la plus ancienne évaluation mise en place en classe. Elle vise le savoir plus que la compétence.

L'évaluation formative : à l'inverse de l'évaluation sommative, cette évaluation porte sur les compétences plus que sur les savoirs. Elle « consiste à prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment [...] Elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité » (Meirieu. in Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 160).

L'auto-évaluation : c'est « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence » (CECR, 2001 : 144). Cette évaluation rend l'apprenant responsable et autonome dans son apprentissage et lui permet de se situer dans cet apprentissage et son processus à l'aide de son portfolio qui est pour l'apprenant un outil d'auto-évaluation et pour l'enseignant une source d'informations. « Le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage » (CECR, 2001 : 144).

3.4.5. Les bases et les procédures d'une évaluation

Le CECR, qui « vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation », propose trois concepts fondamentaux et traditionnels pour traiter l'évaluation :

La validité : le test doit mesurer de manière efficace ce qui est mesurable. Cela veut dire que « l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question » (CECR, 2001 : 135).

La fiabilité : c'est le fait de « donner toujours les mêmes résultats dans les mêmes conditions d'application ; si un même test est donné dans deux groupes du même niveau, dans les mêmes conditions, les résultats devraient être comparables » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 161).

La faisabilité : il s'agit des critères mis en place et du temps accordé au test.

L'évaluation se fait à trois moments au cours de l'apprentissage :

Le test de pronostic : il est en début d'apprentissage. Cette étape est utile à l'apprenant aussi bien qu'à l'enseignant car il s'agit, pour l'enseignant, de faire l'état des lieux du niveau actuel de l'apprenant, de ses compétences et de ses besoins pour préparer des cours adaptés à son

niveau et qui puissent développer ses compétences langagières ; l'apprenant, quant à lui, sera au courant de ses points faibles qu'il devra davantage travailler. Ce test « relève plus de l'évaluation formative que de l'évaluation sommative. »

Le test de diagnostic : il se fait au cours de l'apprentissage. Tagliante C. explique ce type de test tout en comparant avec celui de médecine :

Son « rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir, si besoin est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/élève pourra ainsi **progresser** » (cité par Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 162). Cette évaluation permet de mesurer l'acquisition à chaque moment, ce qui donne la possibilité à l'enseignant et à l'apprenant de continuer dans cette voie ou de la modifier si nécessaire.

Deux démarches pour un test de diagnostic	
Évaluation des savoirs	Évaluation des savoir-faire langagiers et communicatifs
Utilisation des référentiels	Utilisation possible des descripteurs de niveaux du CECR + des référentiels correspondant
Activités	Tâches
Évaluation sommative	Évaluation formative et/ou sommative
Note (et appréciation)	Appréciation (et/ou note)

Tableau 6 : Deux démarches évaluatives (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 162)

Test de certification : il a lieu en fin d'apprentissage pour vérifier si l'apprenant possède les compétences attendues et lui délivrer un certificat qui atteste qu'il est capable de faire ce qu'on

lui a demandé. Pour les étudiants de FLE, les certificats les plus utilisés mentionnent les niveaux du CECR, à savoir A1, A2, B1, B2, C1, C2.

3.4.6 Évaluer dans une perspective actionnelle

Le CECR précise, à la page 136, que son intérêt porte essentiellement sur deux questions : ce qui est évalué (le **produit**) et comment la performance est interprétée (le **processus**).

Il existe une cohérence entre la PA et l'évaluation, car celle-ci porte sur chaque action que le participant réalise au sein de la PA :

En cohérence avec une perspective actionnelle, l'évaluation s'inspire de ce que l'acteur social est capable de faire dans une situation réelle. Il s'agit d'évaluer la performance et, à partir de cette performance, d'inférer, de déduire quelles compétences ont été mises en œuvre et à quel niveau. Ceci aide aussi à comprendre la différence entre connaître des structures de la langue ou des mots de vocabulaire et savoir les utiliser à bon escient dans des situations concrètes de la vie quotidienne en vue d'un objectif à poursuivre (Piccardo, 2014 : 43).

Comme la PA consiste à ne pas agir *sur* les apprenants mais avec eux, elle doit les responsabiliser autant dans le choix de la tâche que dans son évaluation parce qu'ils peuvent proposer des idées convaincantes pour être mieux évalués et que « la participation de l'apprenant dans le processus d'évaluation est fondamentale pour qu'il/elle développe ses capacités réflexives et métacognitives dans la langue cible » (Piccardo, 2014 : 43).

En plus du niveau de langue, l'évaluation porte sur leur capacité à travailler ensemble, la participation de chacun d'entre eux dans la réalisation de la tâche demandée, la dynamique du groupe, leur responsabilité, leur respect des engagements pris. Aussi est-il nécessaire d'évaluer comment les apprenants planifient leurs tâches, mais aussi la responsabilité du processus de leur apprentissage autonome et le développement des stratégies d'apprentissage. Il ne faut pas oublier le contenu du produit final qui doit respecter les codes socio-culturels et linguistiques de la société cible. Ceci est un des quatre points que Bourguignon (2008) propose pour déterminer des « modalités d'évaluation cohérentes » :

Dans la perspective actionnelle, deux dimensions doivent être prises en compte, la dimension pragmatique autour de la pertinence des informations retenues dans le cadre de la mission et du respect des éléments culturels, et la dimension linguistique. De fait, une production peut être linguistiquement correcte et pragmatiquement non pertinente (Bourguignon, 2008 : 47).

L'évaluation qui, au sein de la PA, prend en compte le contexte, le texte, le domaine et la tâche décide si la tâche évaluée est un succès ou pas. La signification du « succès de la tâche » est expliquée par :

la capacité à mettre en œuvre :

- des éléments liés à une **connaissance antérieure** dans le but de faire face à une situation nouvelle.
- des **stratégies** permettant de s'adapter à des situations nouvelles.
- une **interaction** car c'est ce qui donne un véritable sens à la tâche.
- Succès de la tâche **Perfection⁴⁰** » (souligné par nous)

Le *diplôme de compétence en langue* (DCL) est un exemple concret de l'évaluation basée sur la PA qui s'inscrit dans la formation tout au long de la vie et qui prend en compte les niveaux du CECR (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

« L'évaluation porte sur la capacité du candidat à utiliser la langue dans une situation aussi proche que possible de la réalité du travail. La pratique de la langue compte autant que la maîtrise des connaissances.⁴¹»

Donc l'évaluation occupe une place tellement importante que certains considèrent que « programmer un enseignement et l'évaluer sont deux actes indissociablement liés l'un à l'autre.⁴²» De plus, la PA n'a pas changé le rôle de l'évaluation, mais redéfinit son rôle en fonction des nouvelles orientations didactiques :

La perspective actionnelle ne change pas leur rôle, mais elle change leur orientation. Enseigner et évaluer dans une perspective actionnelle signifie que la séquence didactique repose sur une programmation de tâches, et que l'évaluation de la compétence repose sur la mesure de la concordance entre capacité langagière disponible et action concrète attendue.⁴³

⁴⁰ Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère dans une perspective actionnelle? Consulté le 30 juin 2013 sur [http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/conference4_D9e_ml].

⁴¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2016. « Le diplôme de compétence en langue (DCL) ». Consulté le 28 août 2016. <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>.

⁴² « Programmer et évaluer l'enseignement de la langue française dans une perspective actionnelle : De la didactique à la pédagogie » Jean-Paul Meyer consulté le 1 juillet.

⁴³ Jean-Paul Meyer. 2013. « Prisme langues - Programmer et évaluer l'enseignement de la langue française dans une perspective actionnelle : De la didactique à la pédagogie ». Consulté le 1 juillet 2012 sur [<http://prismelangues.unistra.fr/index.php?id=7482>].

D'ailleurs, il serait important de souligner qu'il n'existe pas de type d'évaluation spécifique à la PA vu que celle-ci possède plusieurs types de tâches (pédagogiques, proches de la vie réelle, etc.) dont les objectifs (linguistique, socio-culturel) et les contextes de réalisation (classe, société/en présentiel ou en ligne) sont différents, et peuvent être réalisées dans les trois types d'apprentissage (formel, non formel et informel). Le type d'évaluation, dans la présente étude, porte sur des tâches ancrées dans la vie réelle inscrites dans un apprentissage informel.

4. La tâche dans la perspective actionnelle ou comment enseigner « l'agir avec » en langue étrangère

4.1. Qu'est-ce qu'une tâche dans un contexte pédagogique?

4.1.1. Une définition générale

Le terme *tâche* signifie *devoir faire* quelque chose pour répondre à des besoins attendus qu'ils soient langagiers ou non langagiers, dans un temps prédéterminé. Comme on l'a évoqué en première partie, la tâche peut, selon certains auteurs, désigner « tout exercice entrant dans une séquence d'enseignement » (D. Coste, 2009, in Ollivier et Puren, 2011 : 51) ; dans ce cas, toute activité ou exercice fait en classe de FLE peut être considéré comme une tâche. Mais aujourd'hui, pour la plupart des didacticiens et praticiens de FLE, le terme tâche renvoie à la tâche telle que décrite par le CECR, à savoir la tâche mise en œuvre dans une PA. C'est bien de cette tâche dont il sera question dans cette partie. On tentera de la définir.

La tâche est devenue centrale dans la didactique des langues et fait l'objet de très nombreuses productions scientifiques. Elle a une grande influence sur les apprenants et leurs processus d'apprentissage : « Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend un sens à leurs yeux. **La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage** » (Goullier, 2006 : 29, souligné par l'auteur). Le colloque international Tidilem de 2010 met

l'accent sur son rôle fondamental dans l'apprentissage en proposant comme titre « *La tâche comme point focal de l'apprentissage*⁴⁴ ».

La tâche n'a jamais obtenu de consensus sur une définition qui montrerait sa nature et son fonctionnement. D. Nunan, qui fut le premier à introduire le terme dans le domaine de la didactique des langues en 1989, en propose une définition dans un travail sur les tâches communicatives :

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 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 (Nunan, 2004, cité par Oddone (2012 : 153).

Narcy-Combes, J.-P. & M.-F. Narcy-Combes (2007 : 75), dans *Recherches et application* (n°42), rapportent la définition de Rod Ellis : « *une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire » ou pour reprendre les termes qu'il utilise de "real world activities" et de "real world processes of language use" »* (Ellis, 2003 : 3-10).

La définition de Coste (2009) citée précédemment n'a pas la même vision que celle d'Ellis parce qu'elle donne à la tâche une dimension plus générale en considérant qu'une tâche est « tout "exercice" entrant dans une séquence d'enseignement » (cité par Ollivier et Puren, 2011 : 51).

Pour définir une tâche d'apprentissage, Guichon et Nicolaev (2009 : 2-3) rapportent les théories de chercheurs tels qu'Ellis (2003) et Gaonac'h (1991) en opposant la tâche à l'exercice. La tâche mettrait la priorité sur la construction du sens et serait composée de deux phases : une phase de traitement de l'information et une phase de production langagière écrite ou orale, alors que l'exercice se focaliserait sur la forme (code linguistique). Autrement dit, selon ces caractéristiques, la tâche représenterait un moyen pour transmettre un message signifiant, alors que l'exercice permettrait à l'apprenant de pratiquer seulement cette langue.

⁴⁴ Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Consulté le 01/02/2014 sur [<http://lrlWeb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article119>].

Une autre caractéristique définit la tâche, il s'agit du destinataire du produit langagier. Ce dernier est la condition principale de la construction du sens.

La tâche se caractérise par un processus tant pour l'apprentissage de la langue cible que pour les étapes amenant au produit final physique comme un blog, une vidéo, etc. La tâche se construisant à partir d'un travail de coopération, elle permet aux apprenants-participants de faire un apprentissage coopératif. Ils auront la possibilité de résoudre leurs problèmes en langue cible en réalisant leur tâche. Ils peuvent néanmoins demander des conseils à leur professeur si cela s'avère nécessaire.

4.1.2. Les caractéristiques ou les éléments d'une tâche pédagogique

Ollivier et Puren (2011) indiquent que ce sont les Anglo-saxons qui ont pour la première fois utilisé le concept de tâche avant qu'il ne soit généralisé par le CECR. Nunan, auteur anglophone, considère que les activités pédagogiques ne sont qu'une partie de la tâche et qu'une tâche pédagogique est composée de six éléments⁴⁵ principaux que nous résumons ainsi :

- input : peut être verbal ou non verbal) ;
- activities : qui se déroulent dans cet input ;
- Lerner role : ce que l'apprenant est censé faire dans cet input ;
- Teacher role : c'est le rôle que l'enseignant doit jouer avec les apprenants pour réaliser la tâche. Le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant aboutiraient à une relation sociale et interpersonnelle entre eux ;
- Goals : ce sont les objectifs qui se trouvent derrière chaque tâche ;
- Setting : c'est le dispositif qui détermine si la tâche sera réalisée en classe ou à l'extérieur.⁴⁶

⁴⁵ Voir en annexe (A : 2).

⁴⁶ In Mangenot, 2003 : 110.

Ellis (2003), après avoir donné neuf définitions du mot tâche, détermine, dans une approche par les tâches, les aspects généraux d'une tâche pédagogique en présentant six composantes :

Une tâche est un plan de travail qui exige des apprenants qu'ils traitent la langue de manière pragmatique dans le but de réaliser un résultat qui peut être évalué selon que le contenu des propositions a été réalisé de façon correcte ou appropriée. Pour ce faire, elle exige d'eux de centrer premièrement leur attention sur le sens et d'employer leurs propres ressources linguistiques, la tâche peut également les obliger à choisir des formes particulières. Une tâche vise à avoir un résultat sur l'utilisation de la langue qui doit ressembler, directement et indirectement, à la manière dont on utilise la langue dans la vie réelle. Comme d'autres activités langagières, une tâche peut engager une compétence de production ou de réception, des compétences orales ou écrites et également différents processus cognitifs (Cité et traduit par Alrabadi, 2012).

Dans le monde francophone, le CECR propose des caractéristiques qui ne sont pas loin des précédentes tout en y ajoutant l'aspect non langagier, bien qu'il n'en soit que modérément tenu compte dans la classe de langue :

La prise en compte de la dimension non langagière de la tâche nous semble primordiale. Dans le cadre du cours de langue, il va de soi que l'on ne retiendra que des tâches ayant une dimension langagière, mais il est important de ne pas négliger les autres dimensions de la tâche si l'on veut être au plus près du monde réel (Ollivier et Puren, 2011 : 53).

Le Cadre souligne aussi l'importance que cette tâche soit liée à la vie quotidienne et réalisée par le biais d'actions dans un contexte donné, avec un objectif prédéterminé :

« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CECR, 2001 :121).

Dans son article, Mangenot (2003) précise que les tâches basées sur des approches telles que la *cognition distribuée* doivent être proches de la vie réelle : « une tâche fondée sur les approches

"apprentissage situé" et "cognition distribuée" se doit d'être proche de la vie réelle et d'engager les pairs dans certaines formes de travail collectif ».

Après avoir passé en revue les critères de la tâche proposés par des auteurs comme Nunan (2004) et Ellis (2003), Ollivier et Puren (2011) en relèvent les critères suivants :

- *la réalisation de la tâche vise un but, un résultat ou un produit précis ;*
- *elle n'est généralement pas uniquement langagière ;*
- *elle s'inscrit dans des interactions sociales ;*
- *elle est liée à des contraintes matérielles (techniques, spatio-temporelles...) de réalisation ;*
- *elle implique la mise en œuvre stratégique de processus cognitifs et de compétences diverses ;*
- *elle implique un découpage en étapes (Ollivier et Puren, 2011 : 53).*

D'ailleurs, les tâches n'ont pas la même structure ; celle-ci change en fonction des trois objectifs principaux de l'acquisition langagière que Peter Skehan (1998) a proposés : il s'agit de *l'exactitude* (la précision ou la correction de la langue), la *complexité* (l'éventail de structures à disposition) et *l'aisance* (la fluidité)⁴⁷. À titre d'exemple, les tâches favorisant l'aisance et la précision sont celles qui tiennent compte des informations familières ; pour celles qui favorisent la complexité, nous avons les tâches de la réflexion et de la justification, alors que les tâches monologiques sont considérées comme celles d'aisance.

4.1.3. La tâche de la perspective actionnelle

Pour comprendre ce qu'apporte la tâche de la PA, nous pouvons commencer par évoquer la tâche de l'AC dans la didactique anglo-saxonne. Élaborée dans les années 80, la tâche de l'AC est « considérée comme un travail (a piece of classroom work) qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, ces derniers focalisant sur le sens plutôt que sur la forme » (Ollivier et Puren, 2011 : 53).

Le but de la tâche communicative est d'apprendre à communiquer. Elle désigne, selon Bourguignon (2010), « tout type d'activité visant à faciliter l'apprentissage de la langue » en partant d'exercices simples pour aller vers des plus complexes. Il s'agit d'un apprentissage

⁴⁷ In Van Thienen, 2009 : 92.

d'« accumulation des connaissances » et d'application de ces connaissances. Ce qui caractérise cette tâche, c'est qu'elle « *est toujours liée à un thème étudié en classe. L'apprenant n'est pas acteur de son apprentissage puisque, pages après pages, on lui apporte toutes les connaissances dont il aura besoin ultérieurement* » (Bourguignon, 2010 : 18).

Le contexte authentique, l'importance accordée seulement au sens et à son objectif communicatif rendent cette approche communicative limitée parce qu'elle provoque des problèmes chez les apprenants non pas dans la réception mais en ce qui concerne la production. Pour résumer, on peut dire que la tâche communicative se base sur le sens.

En ce qui concerne la tâche de la PA, on peut affirmer que sa forme provient de la méthode traditionnelle, son sens est amené par l'AC et enfin le contexte social est ajouté par le CECR.

La tâche de la PA est « un des pivots de l'architecture notionnelle du CECR » (Richer, 2009 : 19) et joue même un rôle central au sein du Cadre. Si on reprend la définition de la PA mentionnée au-dessus :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECR, 2001 : 15, souligné par nous).*

Goullier relève une cohésion entre la tâche actionnelle et les notions d'enseignement et d'apprentissage des langues. Il ajoute que l'acteur social est amené à mobiliser des compétences individuelles et sa compétence communicative détaillées par le CECR :

Le regard porté par le CECR sur l'enseignement et l'apprentissage des langues privilégie les tâches mettant en œuvre une ou plusieurs activités langagières, pour lesquelles l'acteur social mobilise, selon des stratégies acquises, ses compétences générales individuelles (savoir sur le monde et savoir socio-culturel, comportement, etc.) et sa compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) (Goullier, 2006 : 21).

On constate aussi que « la notion de tâche à accomplir est en effet au cœur du CECR. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (Rosen, 2009 : 7). Ces tâches concernent, selon Goullier (2006 : 13), deux contextes d'usage, à savoir personnel et extérieur (public, éducatif et professionnel). Le domaine personnel vise les besoins

individuels et les interactions entre les individus, alors que le domaine extérieur relève exclusivement des lieux (maison, hôtel), des événements et des préoccupations de la vie quotidienne.

La tâche fait partie de l'objectif constant du Cadre : « accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière » (Rosen, 2009 : 7).

La définition de la tâche donnée par le CECR est générale. Il aborde la tâche comme étant à la fois langagière et non langagière :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe (CECR, 2001 : 16).

Malgré l'emploi répété du terme (tâche) dans le CECR, sa définition reste un peu floue et trop générale. Parmi les définitions mentionnées dans le CECR, on peut citer les deux suivantes :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (CECR, 2001 : 121).

On remarque dans cette définition qu'il n'y a pas de distinction entre tâche et activité⁴⁸ et que le Cadre utilise des termes généraux. De plus, il distingue la tâche « pédagogique » de la tâche « authentique ». Pour lui, la tâche authentique est celle que l'apprenant fait quotidiennement (chez lui, en classe ou à l'extérieur) sans que cela l'oblige à jouer un autre rôle.

⁴⁸ Nous parlerons dans les pages suivantes de la différence entre *tâche* et *activité*.

Bourguignon indique que la tâche actionnelle, au contraire de celle de l'AC, ne doit pas être seulement motivante pour l'apprenant, mais qu'elle doit servir à

mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action. La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles (Bourguignon, 2010 : 19).

En raison des reproches qui étaient adressés à l'AC, il y a une volonté de dépasser la tâche de l'AC qui correspond à des « activités de type pédagogique assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants » (CECR, 2001 : 121).

- c) De son côté, Puren (2006b) donne une autre définition en tenant compte des nuances : « Ce que l'on fait faire aux élèves en classe (agir d'apprentissage, ou « scolaire ») pour qu'ils soient capables de réaliser ce qu'on veut qu'ils fassent plus tard dans la société. »

Puren définit autrement la tâche parce qu'il considère que l'idée est abstraite. Selon lui, la tâche porte un sens plus général que concret et son utilité est réduite à l'environnement dans lequel elle est élaborée. Pour cela, il propose la définition didactique la plus abstraite possible du concept de « tâche » : « **unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage** » (Puren, 2004).

Selon Puren, l'unité de cohérence n'est pas concernée par le type de cohérence grammaticale, sémantique, syntaxique, etc. :

Une tâche qui serait purement d'apprentissage dans le sens où elle ne serait pas guidée, aidée, accompagnée ou du moins provoquée par le processus d'enseignement n'entre pas dans le champ de compétence de la didactique des langues-cultures, qui se limite pour moi au domaine de la relation enseignement-apprentissage (Puren, 2004).

À partir de ces définitions, on remarque que la tâche que le CECR prône, est celle obtenant un résultat identifiable. Willis (1996) éclaire cette idée et définit la tâche comme « une activité orientée vers un objectif dans laquelle les apprenants utilisent la langue pour parvenir à un vrai résultat » (in Perrichon, 2008 : 156).

En didactique des langues, comme on l'a vu plus haut, le terme « tâche » a connu différentes définitions. On la définit en fonction de son utilisation ou de sa composition. Pour son utilisation, on trouve deux définitions : l'une, plus restreinte, impliquant que ce terme « a été et

est utilisé avec différentes acceptations, il a été associé avec la résolution de problèmes dans un terme (tâche –problème) » et l'autre proposée par Breen (1987), qui est la plus large et englobe toutes les activités d'apprentissage de la langue :

Le terme tâche est en somme supposé référer à un éventail de projets de travail qui ont globalement comme objectif de faciliter l'apprentissage d'une langue- depuis le simple et bref exercice jusqu'à des activités plus complexes et plus longues telles que la résolution de problèmes en groupe ou les simulations et les prises de décisions (Breen,1987, in Bérard, 2009 : 38).

Le CECR est d'accord avec la perspective de Nunan et Willis pour la notion de résultat. Les textes mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche sont considérés comme des supports. L'authenticité se situe dans les interactions entre les apprenants au cours de la réalisation d'une tâche. Mangenot et Louveau définissent la tâche ainsi :

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). La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants (Louveau et Mangenot, 2006 : 40).

La justification de la tâche à réaliser vient du fait qu'elle produit les interactions par lesquelles se réalise l'apprentissage. Le Cadre donne à la performance l'appellation de *tâche* :

« Il y a " tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001 : 86).

L'exécution d'une tâche, dans une PA, par un individu, suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (CECR, 2001 : 36).

Pour Richer (2009 : 15), la tâche est définie, dans tous les articles du n°45 de Recherches & Applications du Français dans le Monde (janvier 2009), d'une manière très succincte comme on le voit dans la définition de Rosen :

Ces tâches effectuées en classe présentent les caractéristiques globales suivantes : elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le

fond (la tâche est menée à bien avec succès), mais (éventuellement) également sur la forme (une réalisation linguistique correcte) (Rosen, 2009 : 7).

Mais cette définition ne relie pas la tâche à la linguistique actionnelle, au contraire de celle de D. Coste qui souligne avec insistance que : « Les tâches ne sont pas toutes « communicationnelles » et celles qui sont communicationnelles ne sont rarement que cela. » (in Rosen E., 2009 : 15-16).

Certains reprochent au Cadre son imprécision concernant la notion de tâche :

Sur le plan méthodologique, la tâche qui requiert, dans cette nouvelle lecture possible du Cadre, une position centrale au sein du noyau du conceptuel du CECR, doit être soumise à un certain nombre de clarifications et de précisions (Richer, 2009 : 38).

Il est enfin évident que la tâche du CECR est un processus de la tâche communicative proposée par Nunan et Ellis en y ajoutant la dimension non langagière.

4.2. La tâche de la PA : détermination des concepts

4.2.1. Tâche/action

La tâche et l'action sont les piliers fondamentaux et indissociables qui construisent la PA. Cela signifie qu'il n'y a pas de tâche s'il n'y a pas d'action : « il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001 : 15).

Ce qui caractérise la tâche, c'est qu'elle est incluse dans l'action, orientée vers un produit final ou vers un résultat : « la tâche est ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CECR, 2001 : 121) et qu'elle « renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'exécution, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au toto) » (Coste, 2009 : 15).

Elle se divise généralement en sous-tâches : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières [...]. Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes [...]. Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand [...] » (CECR, 2001 : 121).

Les tâches, comme l'action, « peuvent mobiliser divers ordres d'activités, langagières et non langagières » (Coste, 2009 : 16). À partir de cette citation, on peut dire que les tâches peuvent être langagières ou non langagières, tout comme, par conséquent, leurs résultats sont aussi langagiers ou non langagiers.

Certains voient que la focalisation du CECR sur le concept d'action/tâche amène à négliger ses autres concepts : « *Se focaliser sur action/tâche conduit à sous-estimer d'autres concepts du CECR comme, stratégie, texte ou compétence(s)* » (Beacco, 2010 : 98).

La notion d'*action* dans le CECR est primordiale parce que celui-ci considère que l'apprenant d'une langue est un acteur social et que l'apprentissage et la communication sont les actions de cet acteur social. Cela veut dire que le terme (action) est directement impliqué dans l'objectif principal du CECR. Cette action est, pour certains, définie sur le plan des résultats, et pour d'autres, c'est un processus. « *L'action est définie comme "en train de se faire". L'action est donc un processus* » (Bourguignon, 2010 : 16).

De son côté, Bronckart cite les caractéristiques de l'action, considérée comme un processus :

L'action comporte un sens de départ identifié par l'auteur. Elle peut se modifier étant données les contraintes de l'environnement. Il peut y avoir un décalage entre les intentions de l'acteur (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'acteur au départ de l'action) et la réussite de l'action (cité par Bourguignon, 2010 : 16-17).

L'action a pour objectif, par conséquent, de relier l'intention de la personne agissant à la réussite de cette action. En contexte social, l'action porte non seulement sur des activités langagières, mais aussi sur des activités non langagières. Pour les activités langagières, on peut citer : réception, production, interaction, médiation, qui sont analysables en termes de réalisation/compréhension d'actes de langage (remercier, demander une information, protester, etc.). A la différence, on peut considérer que se déplacer, manipuler des outils, etc. sont des

activités non langagières (Coste, 2009 : 15). Coste (2009) met l'accent sur la relation entre la didactique des langues et l'action en considérant, d'une manière générale, que :

la didactique des langues, tout comme l'analyse linguistique, n'a que relativement peu pris en compte l'action dans sa complexité et en particulier le fait que les activités langagières, lorsqu'elles accompagnent, commentent ou dépendent d'autres activités langagières intervenant dans l'action, se trouvent de facto structurées par celles-ci plus que par une forme de cohérence (progression thématique, organisation discursive ou conversationnelle) « interne » (Coste, 2009 : 16).

Pour Puren, le terme de tâche renvoie à la classe (« agir d'apprentissage ») et celui d'action renvoie à la société (« agir d'usage »).

Je propose d'appliquer cette différence pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société (Puren, 2004 : 18).

D'ailleurs, la nature d'une tâche détermine celle des actions qui l'accompagnent, autrement dit, si une tâche est plurielle, les actions qui en font partie sont aussi plurielles.

4.2.2. Tâche / activité

Le CECR n'a fait aucune distinction entre les termes « tâche » et « activité ». On peut penser qu'il les considère comme synonymes : « les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (CECR, 2001 : 121).

De plus, dans le CECR, le terme de tâche, en particulier, dans la définition même qui lui est consacrée, est systématiquement associé aux activités d'interaction, de réception, de production, etc., c'est-à-dire aux formes de la communication verbale (Beacco, 2008 : 35).

Certains auteurs considèrent qu'une activité peut être une tâche si elle est accompagnée d'action : « [...] Bref, semble être acceptée comme tâche toute activité qui met l'apprenant en action....⁴⁹ » (Bagnoli et al., 2010).

⁴⁹ La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Consulté le 20 février 2013 sur http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s_01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf

De son côté, F. Mangenot (2003) fait une distinction entre l'activité pédagogique et la tâche qui, cette dernière, pourrait englober plusieurs activités à la fois :

Une activité pédagogique se définit comme ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue ; la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique (Mangenot, 2003 : 107).

Bouchard (1985) fait une distinction entre exercice, activité et tâche. D'après lui, l'interaction fait la différence entre eux :

la différence entre exercice et activité est celle qui existe entre usage et emploi : travail sur la langue pour la langue et travail sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication ; la tâche est alors une activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule⁵⁰ (in Mangenot, 2000).

On peut appeler tâche toute séquence d'activités d'enseignement/apprentissage orientée vers un objectif déterminé et contrôlée par l'enseignant.

4.2.3. Tâche/ scénario pédagogique

Le monde de la didactique des langues emprunte le terme scénario au cinéma et à la télévision pour désigner une planification d'activités pédagogiques qui aboutissent à un objectif prédéterminé. De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002) proposent une définition générale du scénario pédagogique dans un article commun :

Nous entendons par « scénario pédagogique » la définition et l'organisation des activités pédagogiques proposées aux étudiants en vue d'atteindre les objectifs fixés. Le scénario pédagogique au sens large reprend un certain nombre d'informations relatives à la situation

⁵⁰ F. Mangenot, communication au 17ème colloque Triangle (Paris, Goethe Institut, 30/1/98), paru dans Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues, ENS Editions, 2000. Consulté le 04/12/2014 sur [<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/triangle.htm>]

*rencontrée (public-cible, besoin de formation, contraintes et ressources, ...) ainsi qu'à la manière dont le concepteur prévoit la démarche utilisée pour faciliter l'acquisition des compétences visées (stratégie d'enseignement-apprentissage, modalités de tutorat,...)*⁵¹ (De Lièvre, Quintin, et Depover, 2002).

Pour Puren (2012), il peut exister trois types de scénarios pédagogiques différents : le scénario pédagogique faisant partie d'un projet éducatif, le scénario appartenant à une unité didactique indépendante et le scénario mis en œuvre dans l'évaluation. Il cite comme exemple le DCL (Diplôme de Compétence en Langue) qui fait l'évaluation dans un scénario pédagogique en comptant sur des supports authentiques.

L'expression « scénario pédagogique » accompagne souvent les TIC qui présentent les moyens nécessaires pour faciliter son déroulement comme le montre l'un des auteurs connus dans ce domaine, Bibeau (2000) :

*Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia*⁵² (Cité par Nissen, 2004 : 2).

Mangenot, qui partage l'avis des autres auteurs concernant la relation étroite entre le scénario pédagogique et la formation ouverte à distance (FOAD), montre que l'expression « scénario pédagogique » est utilisée pour remplacer la notion de tâche : « En dehors du domaine des langues, il semble que ce soit l'ingénierie de formation qui utilise le plus fréquemment la notion [la tâche], parfois sous d'autres désignations » (Mangenot, 2003). Le scénario pédagogique qui est caractérisé par sa dimension collective et sociale, est très proche de la notion de la tâche d'apprentissage dont il organise le processus et la réalisation.

⁵¹ De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002). "Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire". Consulté le 04 février 2014 sur [http://tecfa.unige.ch/proj/cvs/semin/doc_semin2/ColloqueAIPU/CDepover1.pdf]

⁵² Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. Consulté le 04 février 2014 sur [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/55/14/PDF/Nissen_lges-modernes_v1.pdf.pdf]

C'est la PA qui participe à la réalisation des scénarios dans le domaine de la didactique : « Le cadre didactique de référence utilisé pour la réalisation des scénarios est la perspective actionnelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁵³) » (Soubrié, 2009).

Selon l'auteur, chaque scénario doit répondre à certains critères : la tâche dont il vise la réalisation doit être réelle, fictive ou pédagogique ; avoir des documents authentiques avec différentes activités ; avoir des échanges entre les pairs de type coopératif, collaboratif ; proposer des aides multiples portant sur le domaine métacognitif (exercices de compréhension, questionnaire, etc.), métalinguistique (dictionnaire, traducteur, etc.) et méthodologique (aides rédactionnelles). Il rajoute qu'il contribue à avoir un produit final si son déroulement se passe comme prévu : « Pour nous, un scénario, c'est le déroulement concerté, préétabli, d'une action, d'un événement, d'un projet » (CNRTL), autrement dit, d'une tâche⁵⁴. »

Pour appliquer son approche basée sur la PA, Bourguignon (2007) propose le *scénario d'apprentissage-action qu'elle a défini* « comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale » (Bourguignon, 2007 : 3).

Le scénario aide à la fois l'enseignant et les apprenants dans leur tâche car il permet à l'enseignant de faciliter sa mission d'enseignement. L'enseignant peut mettre en place des scénarios créés par lui ou par d'autres en fonction des besoins de ses apprenants, et suivre leur processus d'apprentissage. Ces « enseignants [...] doivent composer des environnements et des scénarios inspirés du réel devant permettre une simulation d'immersion motivante en langue étrangère⁵⁵ » (Beauné, 2010). Quant à l'apprenant, il en profite pour planifier ses actions pour réaliser la tâche, autrement dit, pour préparer les compétences à mobiliser et les ressources à mettre en place dans le but de parvenir aux compétences demandées et à l'objectif prédéfini.

⁵³ Thierry Soubrié, 2009. "Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?". Consulté le 04 février 2014 sur [<http://francparler-oif.org/FP/dossiers/pi/soubrie2009.pdf>]

⁵⁴ Thierry Soubrié "Perspective actionnelle et scénarios pédagogiques". Consulté le 07 février 2014 sur [<http://storage.canalblog.com/02/14/485511/28015332.pdf>]

⁵⁵ Aurélie Beauné, 2010. "Perspective Actionnelle et TICE". Consulté le 04 février 2014 sur [<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article64&lang=fr>]

4.3. Types de tâches

La classification des tâches se fait, généralement, selon deux grands axes : celles dont l'objectif est porté sur le résultat et celles qui s'intéressent à la correction de la langue (exercices ou activités linguistiques). C'est l'enseignant ou les concepteurs de manuels qui choisissent quels types de tâches adopter.

4.3.1. Tâches dans la classe selon Girardet

En 2011, Jacky Girardet, l'un des rédacteurs d'Echos, méthode construite en fonction de la PA, indique que les tâches d'une classe de langue sont divisées en trois types :

- Les tâches qu'on peut qualifier de naturelles : il s'agit des tâches qui sont suscitées naturellement par le groupe social de la classe, autrement dit l'apprenant reste lui-même, sans changer de rôle comme il le ferait dans l'AC; « Il est pleinement acteur en français, dans la microsociété de la classe ». Il s'agit d'effectuer tous les rites sociaux propres à la vie d'un groupe d'apprenants : échanger avec leur professeur, interroger leur camarade absent, etc. De plus, leurs interactions avec les autres à partir d'un document proposé (un article de presse, un tract, etc.) se déroulent sur le modèle de la vie quotidienne.
- Les tâches simulées : comme la classe est incapable de couvrir de façon naturelle toutes les situations qu'un apprenant pourrait rencontrer dans un pays francophone (par exemple apprendre à réserver une chambre d'hôtel), la seule solution est d'avoir recours à des activités de simulation (par exemple jouer au vendeur et au client).
- Les tâches techniques ou tâches d'apprentissage : il s'agit de tâches qui visent l'apprentissage lui-même. En effet l'apprentissage nécessite des moments d'observation de la langue, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques ainsi que de mise en place de stratégies de compréhension et de production. Ce type de tâches prouve qu'il est difficile de se passer des exercices dont certains deviennent des tâches à condition que ces exercices proviennent de l'apprenant et de son intérêt personnel, qu'ils aient des supports comme de petits textes ou dialogues intéressants qui suscitent des réactions de la part des apprenants et que la grammaire et le vocabulaire sont abordés en fonction d'une pédagogie de la découverte qui suscite l'activité de l'apprenant. Cela veut dire que c'est l'apprenant qui déduire les informations à partir des activités qu'il fait.

Il est évident que l'apprentissage basé sur les tâches est plus efficace, plus pratique et plus motivant car il met l'apprenant dans des situations proches de la vie réelle. De plus, ces tâches que l'apprenant réalise en classe sont faisables par le même apprenant dans la vie quotidienne.

La réalisation de tâches implique la mise en œuvre de compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. En termes de programmation et de progression, ceci implique donc que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes.⁵⁶

Mais le grand obstacle que l'apprenant d'une langue étrangère rencontre c'est le fait de n'avoir aucun contact extérieur avec la langue cible.

Les tâches qui portent sur la simulation de la vie quotidienne ne sont pas suffisantes pour l'apprentissage mais elles devraient susciter la créativité et l'imaginaire chez les apprenants. L'objectif d'une tâche n'est pas seulement la réalisation complète de la tâche elle-même, mais aussi l'utilisation correcte de la langue cible au cours de la réalisation de cette tâche. Il s'agit donc de deux objectifs à la fois.

Dans un cours de langue, la langue assume un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer. On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue. C'est le cas même des approches pédagogiques qui considèrent que les tâches à accomplir dans les cours de langues doivent être le reflet fidèle de la « vraie vie » - puisque, après tout, l'objectif des cours des langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue. Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue sur le contenu de chaque tâche (Conseil de l'Europe, 2002, Guide pour utilisateurs⁵⁷).

Il y a parfois une focalisation plus sur la langue cible que sur le résultat de la tâche réalisée. On trouve parfois un équilibre entre les deux pôles.

⁵⁶ BO hors série n°6 25 août 2005 Préambule / Collège Palier 1

⁵⁷ Consulté sur [<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/CECRguideavril2002.doc>]

4.3.3. Les types de tâches proposées par le CECR

Le terme tâche étant générique, le CECR a cherché à l'encadrer en mettant en place un classement afin de l'adapter à la perspective actionnelle.

Le CECR fait la distinction entre les tâches de simulation de la réalité et les tâches qui se fondent sur la communication dans la classe considérée comme un espace social. Il divise les types de tâches en deux grandes parties :

- les tâches « cibles » ou de « répétition » ou « **proches de la vie réelle** » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation avec des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ;
- les tâches de **communication** pédagogiques fondées sur la nature sociale et interactive « réelle [...] Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » [...] Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative » (CECR 2001 : 121) ;

Le noyau dur d'une tâche communicative, c'est son sens, comme l'indique le Cadre : « *dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives* » (CECR, 2001 : 122).

Le Cadre définit aussi les caractéristiques des tâches de la communication pédagogique :

- contextualisées : au contraire des exercices formels hors contexte, leur visée est de mettre l'apprenant dans une situation réelle
 - Significatives : elles ont un sens (pour l'apprenant)
 - Pertinentes : ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage
 - Exigeantes mais faisables : avec un réajustement de l'activité si nécessaire
 - Aboutissant à un résultat identifiable
- Tâches **intermédiaires** : il s'agit de tâches complémentaires « méta-communicatives » comme les échanges autour de la tâche et la langue utilisée. Cela veut dire que l'apprenant pourrait contribuer à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité.
- c) les **tâches de pré-communication pédagogique** : il s'agit d'exercices portant sur la manipulation décontextualisée des formes.

« Il est cependant évident que toute série de tâches proposées en classe relève de la simulation du réel, nous sommes bien alors dans le « faire semblant accepté » comme règle pour apprendre la langue étrangère. Mais certaines tâches peuvent avoir un rapport étroit avec la réalité : comprendre un document sonore ou télévisé, avoir une conversation avec un autre apprenant sur une expérience personnelle... » (Bérard, 2009 : 41).

Malgré la distinction que le CECR fait entre les tâches proches de la vie réelle et les tâches pédagogiques, ces deux types de tâches peuvent être communicatives à condition que les apprenants comprennent leur sens et leur objectif purement communicatif.

Exercice scolaire	Tâche communicative	Tâche sociale
Langue	Communication	Action
Orientée langue Exercice linguistique (EXL)	Orientée activités langagières Micro tâche communicative (MICTC)	Orientée action sociale Macro tâche sociale (MACTS)
Opération de base : identifier, reconnaître, réutiliser = acquisition des savoirs linguistiques	Opération cognitives intermédiaires : mettre en relation, comparer, choisir, analyser = entraînement des compétences de communication	Opération cognitives et sociale complexes : interagir, se mettre d'accord, organiser, réaliser = résolution de problèmes, mobilisation de ressources transversales et langagières
Exemple : décrire une photo en posant des questions (utilisation de la forme interrogative)	Exemple : écouter un message pour définir un chemin à suivre (entraînement à la compréhension orale)	Exemple : réaliser la mascotte de la classe de manière collaborative en respectant le plan d'action

Tableau 7 : Les différences entre les tâches et le niveau de leur entraînement selon Springer et Koenig-Wisniewska (2009)

Le CECR ne prend pas en compte les tâches réelles, autrement dit celles qui sont ancrées dans la vie réelle.

4.3.3. Les tâches ancrées dans la vie réelle de Christian Ollivier (2011)

Christian Ollivier reproche au CECR d'exclure les tâches du monde réel de la typologie de ses tâches. Pour lui, les tâches du CECR se basent sur la simulation car les actions se font uniquement entre les apprenants et cela manque d'authenticité interactionnelle. Les tâches ancrées dans la vie réelle visent, selon lui, à combler le manque d'authenticité des tâches du CECR en permettant à l'apprenant de devenir un vrai acteur social et d'agir réellement non seulement avec ses collègues mais aussi avec différentes personnes de la société :

Si nous entendons former des apprenants qui soient des acteurs sociaux pleinement capables de co-agir dans la vie réelle, il nous semble important de mettre en œuvre par moment des tâches ancrées dans la vie réelle qui fournissent aux apprenants l'occasion de co-agir avec des personnes différentes, dans des relations interpersonnelles variées et réelles dépassant celles du groupe classe (Ollivier, 2010 : 134).

Pour donner aux apprenants l'occasion de réaliser ce type de tâches, Ollivier propose d'exploiter le Web 2.0. La mise en place des tâches ancrées dans la vie réelle avec le Web 2.0 incite l'auteur à proposer l'*approche interactionnelle*⁵⁸.

Le fait que le CECR ne propose pas de mise en pratique de la PA en classe rend son utilisation floue. Cela met l'apprenant et l'enseignant dans une situation difficile parce qu'il n'y a pas de guide concret qui cadre leur travail.

4.4. Comment réaliser une tâche au sein d'une perspective actionnelle ?

La réalisation d'une tâche ne se fait pas en une seule fois, il s'agit d'une série d'étapes successives, quel que soit le type de chaque étape : abstrait (réflexion, imagination, planification, etc.) ou concret (basé sur des actions). La réalisation d'une tâche exige que les acteurs de cette tâche soient au courant de la nature de la tâche, du domaine de sa réalisation,

⁵⁸ Nous en parlerons plus tard de façon détaillée.

des outils qu'ils doivent utiliser et les compétences qui seront acquises tout en signant un contrat d'apprentissage pour déterminer la responsabilité de chaque acteur.

4.4.1. Planification de la tâche

À la différence des méthodes traditionnelles dont le modèle d'enseignement est présentation, pratique, production, la PA commence par décrire le produit final vers lequel tendent les objectifs. Ce produit final est un produit physique qui se déroule dans la vraie vie avec un public réel.

La tâche se divise en trois items : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche.

Pré-tâche	orienter sur la tâche	lien avec la vie réelle et mobilisation des pré-connaissances.
	négociation	négociation de la tâche et des modalités d'exécution : qualité requise du produit fini, gestion du temps et de l'espace, ...
	ressources	matériaux requis, aide disponible...
Tâche	planification	démarche et plan d'attaque.
	exécution de la tâche	exécution de la tâche.
Post-tâche	présentation de la tâche	présentation orale ou écrite.
	réflexion et feed-back	évaluation, autoévaluation... Enumération des acquis et évaluation de la démarche (Si c'était à refaire, je m'y prendrais de la même façon/différemment...).
	structuration des acquis	cadres de référence, schémas... replaçant les acquis dans le contexte du système.

Tableau 8 : Le cycle de la tâche⁵⁹

⁵⁹ Karine Van Thienen «Une approche basée sur la tâche». Consulté le 12/11/ 2012. En ligne sur [<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves4/vanthienen.pdf>]

Avant de penser à faire une tâche, il faut tenir compte de l'objectif de cette tâche à savoir, finalement, l'apprentissage qui s'accomplit.

Dans une fiche didactique basée sur la PA, Amandine Belleville, professeur d'anglais au collège Pierre Marie Curie-Dreux, propose de sept étapes dans la réalisation de la tâche de la PA dans une classe en définissant les rôles de l'enseignant ainsi que des élèves dans le déroulement de la tâche en question :

Du côté de l'enseignant	Du côté de l'élève
1 ^{ère} étape : La thématique	
Choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée et déterminer la problématique.	La thématique est en lien avec les centres d'intérêt des élèves.
2 ^{ème} étape : Les objectifs	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.	Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.
3 ^{ème} étape : Définir une tâche finale (ou complexe)	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves. L'évaluation sommative peut être différente de la tâche finale (ou complexe).	Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi ? Pour qui ? Avec qui ? Comment ? Quand ?
4 ^{ème} étape : Prévoir l'évaluation sommative	
L'évaluation sommative porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite.	Faire face à une situation différente en utilisant les mêmes ressources et en mobilisant les mêmes compétences langagières que celles étudiées en classe.
5 ^{ème} étape : Choisir des supports	

Varier les supports, choisir des supports pour la tâche recensant les outils nécessaires.	Apporter les outils linguistiques, langagiers, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.
6 ^{ème} étape : Organiser sa séquence	
Définir les objectifs de chaque séance, planifier les activités d'entraînement en y intégrant la différenciation pédagogique.	Chercher des solutions (processus), chercher des moyens (stratégies), chercher à communiquer (compétences) pour réaliser une tâche. Les tâches intermédiaires permettent aux élèves de développer des compétences et de s'approprier les moyens qui lui permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe).
7 ^{ème} étape : Evaluer sa séquence	
Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?	Mobilisation des connaissances, stratégies et habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève. Evaluation positive (niveaux du CECRL).

Tableau 9 : Les étapes de la réalisation d'une tâche de la PA dans un cours d'anglais au collège⁶⁰

On voit dans les manuels basés sur le CECR que l'apprenant est exposé à un ensemble de tâches à caractère limité à partir de documents authentiques ou vraisemblables et à des exercices visant la pratique de la langue.

Le CECR montre les éléments principaux qu'on doit prendre en compte pour l'exécution d'une tâche en situation pédagogique. Il s'agit des compétences que maîtrise l'apprenant, des conditions et contraintes propres à une tâche donnée, du jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche.

⁶⁰ Amandine Belleville, « Fiche didactique sur la perspective actionnelle ». Consulté le 26 novembre 2014 sur http://anglais.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Fiche_didactique_la_perspective_actionnelle_A.BELLEVILLE-1.docx

4.4.1. Mobiliser les compétences

Il s'agit d'un ensemble de compétences (générales et communicatives) que l'apprenant est amené à mobiliser lors de la réalisation de la tâche.

Être compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de base (les skills) : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer (De Ketele, 2006).

Le CECR précise, dans la définition de la PA, qu'il n'y a pas de tâche sans la mobilisation des compétences de la part des acteurs sociaux : « **Il y a ' tâche ' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé** » (CECR, 2001 : 15).

Pour le Cadre, sans la mobilisation des compétences, les acteurs sociaux ne peuvent pas agir :

Ils [acteurs sociaux] mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer (CECR, 2001 : 15).

Les compétences que les acteurs sociaux devront mobiliser sont multiples. Pour y arriver correctement, certains parlent de la nécessité d'avoir un savoir spécifique, un « savoir-mobiliser » :

ce savoir-mobiliser procède par cadrage de la situation (une situation particulière est identifiée dans ses caractéristiques et ensuite rapprochée d'une famille de situations), puis sélection (mobilisation / neutralisation de certaines ressources) et combinaison des ressources pour l'agir que sont les différents savoirs, savoir-faire / être, etc. (Richer, 2014 : 39).

Le CECR passe en revue ces compétences : la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la société cible et les différences entre cette société et celle de l'apprenant concernant les pratiques, les croyances et les valeurs), des aptitudes pour

l'apprentissage, le savoir-faire de la vie quotidienne. Par exemple, dans une tâche communicative, l'apprenant doit mobiliser ses compétences langagières communicatives (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). De plus, les traits de la personnalité que l'apprenant montre au cours de sa réalisation de la tâche. (CECR, 2001)

4.4.2. Les stratégies

Le CECR décrit les stratégies mises en place pour l'exécution d'une tâche. Il s'agit de stratégies de nature complexe parce qu'elles combinent en général les compétences que maîtrise l'apprenant et la nature de la tâche.

*Les **stratégies** sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis (CECR, 2001 : 48).*

Le rôle des stratégies dans une tâche consiste à préparer les ressources (linguistiques, sociolinguistiques) et des savoirs qui permettront de la réaliser efficacement :

Ces tâches, pour se concrétiser, nécessitent de faire intervenir des stratégies qui déterminent, combinent et régulent de façon efficace et économique les ressources nécessaires à la réalisation des actions langagières, intellectuelles et physique (Richer, 2014 : 43).

Dans une tâche basée sur la PA, les stratégies sont la garantie de son succès :

Les stratégies jouent un rôle clé dans la bonne réussite de la tâche. Un apprenant/acteur social stratégique sait d'où il part et où il veut arriver, quelles sont ses forces et ses faiblesses, comment faire pour s'adapter à la situation, comment modifier son parcours en cas d'insuccès (Piccardo, 2014 : 38).

Pour cela, le CECR met en lien les stratégies avec l'efficacité : « Le progrès dans l'apprentissage d'une langue apparaît le mieux dans la capacité de l'apprenant à s'engager dans une activité langagière observable et à mettre en œuvre des stratégies de communication » (CECR, 2001 : 48).

Le rôle de l'apprenant consiste à bien choisir ses ressources pour que celles-ci soient adaptées aux conditions et au but de sa tâche. L'utilité des stratégies est de surmonter les contraintes de l'environnement surtout lorsque quelque chose d'imprévu arrive pendant la réalisation de la tâche.

La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose donc l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langues met en œuvre celles de ces stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien. L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage (CECR, 2001 : 122).

Les stratégies sont la marque d'autonomie et de responsabilité, car un acteur stratégique, c'est celui qui bénéficie d'une autonomie et d'une responsabilité qui lui permet d'assumer son choix, sa décision et ses actions au cours de la réalisation de la tâche.

4.4.3. Conditions et contraintes

Certaines conditions et contraintes sont générales et concernent tout type de tâche, d'autres sont particulières, spécifiques à une tâche.

En ce qui concerne les tâches générales, Maria-Luisa Villanueva cite, dans un article de la revue Français dans le monde (janvier 2009), les conditions de réalisation d'une tâche de l'approche par les tâches de la « troisième généralisation » dont les concepts sont proches de ceux de la PA. Ensuite, elle ajoute à ces concepts des habiletés que l'apprenant de la PA doit acquérir pour mener à bien ses tâches.

Il s'agit, pour l'auteur, de cinq conditions (Villanueva, 2009 : 78), à savoir :

- La contextualisation de la tâche dans un cadre : des objectifs d'enseignement/apprentissage négociés. Les étudiants doivent être intéressés et motivés par la tâche qu'ils sont amenés à réaliser.

*Il est important pour nous de retenir **qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin**, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent*

clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques⁶¹ (Goullier, 2006 : 21, souligné par l'auteur).

- La mise en rapport de la fonctionnalité de la tâche avec une approche générique : la démarche pédagogique doit promouvoir « la prise en compte des genres et/ou des échos génériques dans les textes » (Villanueva, 2009 : 78). Cela aide à enrichir les représentations cognitives et culturelles et à développer la capacité à choisir les documents et à en dégager ce qui est utile à la tâche après avoir fait la transformation nécessaire pour l'adapter à la tâche en question.
- La collaboration et l'interaction : ces deux termes sont très importants dans la réalisation de la tâche. Les apprenant doivent interagir et collaborer entre eux en vue de faire un échange d'informations, de planifier, de répartir le travail et de l'évaluer. Tout cela leur permet, selon l'auteur, de développer le métalangage, des habiletés sociales et argumentatives et la formation d'une culture de débat.
- La formation à des nouvelles compétences propres à la culture de cybermédia et des nouvelles littératies, considérées comme nouvelles formes de lecture et d'écriture, ainsi que leurs implications sociales et cognitives (Cuq⁶², 2003 : 157-158). Il est aussi question de savoir sélectionner et évaluer les informations du Web dans une pensée critique et non seulement d'avoir les habiletés techniques pour naviguer.
- Formation au plurilinguisme et à l'autonomie : cela garantit un apprentissage durable.
- Concernant les tâches modifiables d'une tâche à l'autre, c'est l'enseignant ou l'auteur d'une méthode qui contrôle le niveau de difficulté d'une activité lors de sa réalisation.

Outre les caractéristiques et les compétences de l'apprenant/utilisateur, la performance est affectée par certaines conditions et contraintes propres à la tâche et qui peuvent varier d'une activité à l'autre. L'enseignant ou l'auteur de méthode peut contrôler un certain nombre d'éléments afin d'augmenter ou de diminuer le niveau de difficulté d'une activité lors de son exécution (CECR, 2001 : 122).

⁶² Cité par l'auteur.

Si on prend le cas d'activités de compréhension comme exemple, un même texte peut être proposé à tout apprenant mais ce sont les produits qui seront différents par rapport à la quantité (de l'information demandée) ou à la qualité (de la performance attendue).

Une autre évolution majeure accompagne ces grands changements, il s'agit de l'Internet. Grâce aux technologies modernes et à l'avènement du Web 2.0, les hommes peuvent interagir, collaborer, vivre des choses en groupe en étant à des milliers de kilomètres les uns des autres. Désormais, quand on pense à un contexte social tel qu'évoqué dans le CECR, on ne doit pas omettre la sociabilité présente sur le Web. Le fait de coupler l'évolution didactique (la PA) à l'évolution technologique (le Web social) sera avantageux et notamment pour les apprenants du français que ce soit chez eux ou en France.

CHAPITRE 2

LE WEB SOCIAL : VERS UN LIEU VIRTUEL OÙ ON PEUT « AGIR ENSEMBLE »

1. Qu'est-ce que le Web 2.0 ?

1.1. Aperçu historique du Web 2.0

Le Web social est le produit de toute une évolution commencée il y a une trentaine d'année dans le domaine de la « télématique ». Le mot télématique provient de la fusion des mots télécommunication et informatique, il signifie communiquer à distance via des ordinateurs.

Le premier réseau informatique destiné au grand public et ayant eu un succès commercial fut le Télétel, réseau qui alimentait les terminaux appelés « Minitel ». Ensuite est apparu un nouveau mode de communication fonctionnant sur Internet, le « World Wide Web » qui amena le terme « Web ».

Le Web a connu trois périodes importantes :

- la naissance mondiale du Web 0 (1992) qui permettra, au fil du temps, l'apparition de nouvelles versions. Avec une production restreinte du contenu, cette première version est limitée aux spécialistes et aux informaticiens ;
- L'apparition du Web 1 (1994-2005) contribue à augmenter la production de façon croissante et à ouvrir les portes aux médias et au commerce. Par contre, l'internaute joue un rôle passif ;
- Le Web 2.0 (à partir de l'été de 2004) est apparu grâce à Dale Dougherty qui travaille à la société O'Reilly Media et Craig Cline de MediaLive. Ils ont expliqué leurs idées lors d'une conférence conjointe. Ils ont décrit le Web 2.0 comme une renaissance dans le domaine de l'internet dans lequel tout est changeable. Il souhaitait ainsi montrer que le Web de première génération ne connaissait aucune mise à jour dans son contenu et qu'il devait abandonner sa place au profit de sites plus dynamiques qui donneraient la possibilité aux visiteurs d'y ajouter leur point de vue. Cette version s'appelle aujourd'hui le « Web social » ou les « réseaux sociaux ». Le Web 2.0 est donc né pour répondre aux besoins (communicatifs, de partage, etc.) de l'homme. Dès son apparition, le Web 2.0 connaît une évolution rapide. Il devient plus facile d'utilisation, plus ouvert et plus performant en ce qui concerne l'intégration de nouvelles fonctionnalités telles que la synchronisation des données entre différents postes (téléphone portable, tablettes et ordinateur). Pour bien comprendre la différence et le changement entre le Web 1 (traditionnel) et le Web 2.0, nous proposons ce tableau :

	Web 1	Web 2
Profil de l'internaute	Passif: visite de sites statiques	Actif: blogs (création, ajout de commentaires), wikis (collaboration)
Attitude de l'internaute	Recherche d'informations	Partage et publication de connaissances: <i>SlideShare, Scribd</i>
Propriété intellectuelle	Tous droits réservés ©	Quelques droits réservés (CC)
Interactivité	Sélection, lecture d'infos, rigidité du contenu	Publication d'infos: <i>syndication de contenu</i>
Système de liens	Liens hypertextes reliant des pages	Flux RSS, API exposant les objets
Système de stockage de fichiers	clé USB	Disques durs virtuels : <i>Snips, DivShare</i>
Mode de navigation	De page en page via des liens hypertexte	Ajout de composants et de sources d'information sur une page d'accueil personnalisable : <i>iGoogle, Netvibes</i>
Logiciels	Produits payants	Applications gratuites en ligne (<i>Googledocs, Splashup Google, PageCreator</i>)
Moteurs de recherche	<i>Altavista</i>	<i>Google</i>
Encyclopédie	<i>Encarta</i>	<i>Wikipédia</i>
Favoris, marqueurs	Favoris du navigateur Sitographies statiques ³	Marqueurs sociaux : <i>del.icio.us</i> ⁴

Tableau 10 : Le changement qui a engendré le WS par rapport au Web traditionnel (Pérez, 2009 : 252)

D'autres changements sont à noter : dans la version traditionnelle, les dirigeants du Web sont les entreprises et les marchands, alors que dans le Web 2.0 ce sont les internautes qui sont leaders. Au niveau de la recherche, le Web 1.0 propose les *mots-clés*, alors que le Web 2.0 favorise les *tags*. De manière générale, le Web 1.0 représente l'accumulation des données (une grande bibliothèque), alors que le Web 2.0 est le Web des personnes et des échanges (une grande salle de discussion).

- Le Web 3 : il s'agit du Web qui porte sur la collaboration en temps réel. Ce type de Web est proposé en 2008. Il est appelé aussi le Web sémantique et permet l'accès aux ressources ou aux informations à partir de n'importe quel support informatique (ordinateurs, tablettes, téléphones, baladeurs, etc.) et sans prendre en considération la technologie et la langue utilisées.

1.2. Définition du Web 2.0

Malgré sa grande diffusion dans différents domaines, la dénomination « Web 2.0 » n'a jamais obtenu jusqu'à nos jours de consensus à propos d'une définition ni de la part des spécialistes en informatique ni de ceux venant du monde économique, pour qui cette nouvelle version du Web a été créé. En outre, le Web 2.0 est connu sous plusieurs synonymes qui en font partie. Il s'agit d'une « métonymie technologique » qui consiste à remplacer le tout (Web 2.0) par sa partie (Web social, participatif ou intelligence collective) :

« Qu'est-ce que le Web 2.0? Plusieurs synonymes sont employés pour le définir : Web social ou Web participatif. Mais le Web 2.0 regroupe tout cela à la fois. [...] Il s'agit donc d'un Web social, où les internautes peuvent communiquer entre eux, participatif, où tout le monde peut participer à la construction du contenu mais aussi de l'intelligence collective puisque chacun apporte sa pierre à la connaissance commune » (Barrière et al., 2011 : 15).

Musser (2006) définit les domaines de ces nouvelles technologies en proposant sa vision du web à venir :

Le Web 2.0 est un ensemble de tendances économiques, sociales et technologiques qui ensemble forment la base de la prochaine génération d'Internet – un média plus mûr, spécifique, caractérisé par la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseaux (Mangenot, Soubrié, 2014).

Vera Pérez résume l'histoire du Web 2.0 tout en décrivant son fonctionnement :

Le Web 2.0 décrit une deuxième génération de sites Web, nés depuis 2005, basés sur des fonctions simples, facilitant la participation et l'accessibilité et, par conséquent, centrés sur les utilisateurs les plus actifs. (...) L'Internet 2.0 désigne une nouvelle révolution du Web, caractérisée par des innovations techniques et des changements sociologiques ou comportementaux des internautes. Dans ce nouveau Web, ce qui change vraiment ce ne sont pas tant les technologies que les internautes, qui ne se contentent plus de consommer des informations, bien au contraire, ils se mettent eux aussi à en produire et à les rendre publiques grâce à des services qui rendent cette tâche très facile. En outre, sur le Web 2.0 la collaboration et le partage sont mis en avant, et voilà

une des raisons pour lesquelles ce sont des outils intéressants [pour] tous les professeurs (Vera Pérez : 2007).

Dans un rapport d'O'Reilly Radar le Web 2.0 est défini ainsi :

*Web 2.0 is a set of economic, social, and technology trends that collectively form the basis for the next generation of the internet - a more mature, distinctive medium characterized by user participation, openness, and network effects*⁶³ (O'Reilly, 2005).

Le Web 2.0, dans une définition qui porte sur une vision future et médiatique avec ses caractéristiques, peut également être défini de la manière suivante :

« [...] un ensemble de courants sociaux, économiques et technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet : un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont : participation des utilisateurs, ouverture et effets de réseau⁶⁴ » (MUSSEY et al. 07 : 10).

Les nouveautés de ce type de Web connaissent une utilisation immense vu qu'ils s'intéressent à développer et à faciliter la « vie virtuelle ».

1.3. Les spécificités initiales proposées par Tim O'Reilly

Le Web 2.0 a une telle présence dans la vie quotidienne que l'on utilise parfois le mot *Web* à la place du mot *Internet*. Tim O'Reilly donne sa vision du Web 2.0 en proposant ses cinq fondements :

- **Intelligence collective** : il s'agit de mettre en place une coopération entre les individus pour réaliser un travail qu'il est normalement impossible de faire individuellement. Auparavant et notamment à l'époque du Web 1.0, les contenus étaient exclusivement mis en ligne par les

⁶³ « Web 2.0 Principles and Best Practices ». Consulté le 18 septembre 2013 sur [\[http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf\]](http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf)

⁶⁴ Cité et traduit par Loiseau, M. & al. (2010). In Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu. Consulté le 15 avril 2014 sur [\[http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/19/94/PDF/Loiseau-Mathieu-EIAH2011.pdf\]](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/19/94/PDF/Loiseau-Mathieu-EIAH2011.pdf)

propriétaires des sites ou par ceux qui étaient choisis comme administrateurs des sites. Les visiteurs n'étaient que de simples consommateurs de ces contenus. Nous étions donc devant une relation verticale. A l'époque du Web 2.0, les internautes sont à la fois consommateurs et acteurs des contenus, lesquels sont d'ailleurs très utiles pour les grands sites qui s'en inspirent pour améliorer leurs services, créer des nouveautés, enlever ce qui ne convient pas dans le site (commentaire, photo ou vidéo qui provoqueraient une agression, insulte ou haine, etc.). Par exemple, pour le site social *Twitter*, le fameux outil appelé *hashtag* a été proposé non pas par les employés de ce site, mais par un de ses utilisateurs qui l'a suggéré pour regrouper les tweets ayant le même thème. Le site qui représente vraiment l'intelligence collective est *Wikipedia* qui se présente comme une encyclopédie gratuite dont les auteurs sont les utilisateurs eux-mêmes.

- **Internet comme une plateforme** : le Web 2.0 a pu prendre la place des applications qui exigent une installation sur l'ordinateur. Il est capable de gérer les fichiers, de les stocker et de les partager en ligne depuis plusieurs appareils à la fois. Nous pouvons citer comme exemple *Google* dont la tâche est de gérer les données mises en ligne par des internautes-tiers, sans lesquelles *Google* n'a aucune utilité, comme le montre T. O'Reilly : « *Google n'est pas une simple suite d'outils logiciels, c'est une base de données spécialisée. Sans données, les outils ne servent à rien ; sans logiciel, les données sont ingérables* » (O'Reilly, 2005).
- **User Generated Content** : cette expression indique que l'utilisateur est producteur du contenu. Nous pouvons considérer que la personne qui filme un accident et met ce film sur un site social est un citoyen-journaliste.
- **Flux RSS** : il s'agit d'un outil qui permet de donner, sur une page personnalisée, les dernières mises à jour des contenus des sites préférés sans les consulter directement. Cette opération se fait à travers une fonctionnalité de notification (Push).
- **Mash-ups et clients légers** : il s'agit de développer une application à partir des autres applications sans avoir une grande connaissance du langage *HTML*. A titre d'exemple, les blogs sont des applications qui permettent à chacun de créer son propre site gratuitement, sans avoir besoin d'une expérience en *HTML*. Il y a aussi *WidgetBox*⁶⁵ qui donne à ses utilisateurs la possibilité de créer leurs propres applications pour les téléphones portables.

Le Web 2.0 a connu et connaît une évolution continue depuis l'été 2004 jusqu'à nos jours.

⁶⁵ Consulté le 30 septembre 2013 sur <http://www.widgetbox.com/home/>

1.4. Champ lexical lié au Web 2.0

- **Étiquettes (tags)** : il s'agit de classer les informations publiées, sans tenir compte du type de ces informations (textes ou fichiers), par le biais d'un marqueur sémantique ou lexical (mots-clés). Cela permet de les consulter par thème et ainsi d'y accéder facilement.

- b) **Podcast et podcasting** : ce terme anglais, traduit en France et au Canada par *baladodiffusion*, désigne la diffusion de fichiers sonores ou vidéos sur Internet, qui se fait grâce à des agrégateurs de podcasts comme *iTunes* qui les transfèrent vers des baladeurs numériques ou autres appareils. Ces agrégateurs cherchent à tout moment et de façon automatique les derniers fichiers mis en ligne sur les sites auxquels l'utilisateur est abonné. Il est possible d'écouter ou de regarder ces fichiers de façon directe ou immédiate ou de les télécharger. La fonctionnalité du podcast s'appuie fondamentalement sur le flux RSS.

- c) **Widget, gadget ou module** : il s'agit de nouveaux outils petits, limités et autonomes, insérables dans un site social afin de montrer aux visiteurs des informations particulières et parfois étrangères aux thèmes du site pour les faire interagir : widget de météo, de la bourse, du temps (horloge), etc. Pour insérer un widget dans un site social, il suffit de copier-coller le code créé par son créateur dans ce site.

2. Le Web social

Le terme *Web social* est apparu pour la première fois avant la création de l'Internet, en 1955. Krey (1955) l'a en effet proposé dans son essai *History and the Social Web*⁶⁶ publié aux Presses de l'Université du Minnesota. Il est ensuite utilisé en 1990, avec la naissance de l'internet, dans des communautés virtuelles impliquant des multi-utilisateurs qui font des jeux de rôle en ligne. Enfin, Peter Hoschka mentionne ce terme en 1998, dans un article⁶⁷ qui parle de la transition

⁶⁶ Consulté le 20 janvier sur [\[http://books.google.com.pk/books?id=i3vxCKGLf58C&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false\]](http://books.google.com.pk/books?id=i3vxCKGLf58C&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false)

⁶⁷ « From Basic Groupware to the Social Web ». Consulté le 20 janvier sur [\[http://dl.acm.org/citation.cfm?id=290576\]](http://dl.acm.org/citation.cfm?id=290576)

d'une utilisation du Web en tant qu'outil de coopération à une utilisation comme médium social. En 2004, un autre article l'indique à nouveau en décrivant la technique d'échange d'informations qui servirait à concevoir des applications Web à des fins sociales. L'émergence effective du Web social date de l'arrivée du Web 2.0 en 2005. Tout cela montre que le Web social n'est pas récent, il a été créé par une suite d'événements. Comme l'indique Olivier Le Deuff, « Le Web 2.0 s'inscrit dans un processus historique lié bien sûr à l'histoire de l'Internet mais aussi à celle des innovations ou prétendues telles⁶⁸. »

Pierre Lévy explique la liaison entre le Web et le social :

Tout cela manifeste une exploration sociale des diverses formes d'intelligence collective rendues possibles par le Web et représente donc une évolution très positive. Mais, en fin de compte, il s'agit d'une exploitation par et pour le plus grand nombre de potentialités qui étaient techniquement et philosophiquement déjà présentes dès l'apparition du Web en 93-94. Je vois là une maturation culturelle et sociale du Web (qui a été conçu dès l'origine par Tim Berners Lee pour favoriser les processus collaboratifs) plutôt qu'un saut épistémologique majeur.⁶⁹

Anderson⁷⁰ (2007) tente d'expliquer que le Web social n'est qu'un concept et que les médias sociaux correspondent aux services et aux applications qui se sont développés à partir de ce concept. Kaplan et Haenlein (2010) proposent six types de médias, à savoir les projets collaboratifs (Wikipédia), les blogs (Wordpress) et microblogs (Twitter), les communautés de contenus (YouTube, Flickr), les sites de réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn), les jeux virtuels (World of Warcraft) et les mondes virtuels (Second Life).

Le Web 2.0 permet à tout producteur de contenu sur internet de donner à ce qu'il publie (que ce soit photo, vidéo, fichiers sonores, posts, etc.) une dimension sociale qui consiste à permettre aux autres de lire ou voir sa production et d'y réagir s'ils le souhaitent.

⁶⁸ Le succès du Web 2.0 : histoire, techniques et controverse. Consulté le 20 janvier sur [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/13/35/71/HTML/index.html#_ftnref6]

⁶⁹ In « Le succès du Web 2.0 : histoire, techniques et controverse ». Consulté le 22 janvier 2014 sur [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/13/35/71/HTML/index.html#_ftn9]

⁷⁰ Andersen, Per. What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education. Vol. 1. 1. JISC Bristol, 2007. Consulté le 22 janvier 2014 sur [<http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>].

2.1. Les apports et les spécificités du Web social

Les grands apports du WS résultent de sa simplicité et de ses fonctionnalités variées. Ces nouveautés apportées au WS offrent à l'utilisateur des possibilités qui n'avaient jamais existé auparavant ou qui étaient très limitées dans le Web traditionnel. Les apports du WS résident dans ses spécificités et notamment dans les nouveautés incontournables de ses outils.



Figure 7 : Cartographie⁷¹ qui présenterait le Web 2.0

Nous allons évoquer les avantages et les spécificités les plus remarquables qui caractérisent le Web 2.0 :

2.1.1. La collaboration

Le Web 2.0 est surtout connu pour sa dimension collective, ce qui amène certains auteurs, comme Yasmine Kasbi, à lui attribuer le nom de « Web collaboratif » (2012 : 195). Le Web 2.0 donne en effet la possibilité aux utilisateurs de travailler ensemble dans une relation de solidarité pour réaliser un travail commun. Par exemple, des internautes peuvent travailler sur un même document de façon synchrone ou asynchrone, sans tenir compte de la contrainte géographique. Il s'agit, dans ce cas, d'une co-production. Google propose des sites qui

⁷¹Consulté le 30 septembre 2013 sur [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carte_web_2.png]

soutiennent essentiellement la co-production tels que : Google Sites⁷² et Google Docs⁷³. Ce type de travail est très motivant pour les internautes.

2.1.2. Le stockage en ligne et la durabilité du contenu

Il apporte aux utilisateurs une nouveauté qui leur permet de mettre en ligne tous leurs fichiers (photos, films, documents, musique, applications, etc.) et de les consulter à tout moment et à partir de n'importe quel ordinateur, téléphone, smartphone ou tablette munis d'une connexion internet. Contrairement au disque dur interne ou externe, aux clés USB ou aux DVD, cet avantage garantit une protection totale des données et une accessibilité facile. Cela leur permet en outre d'accéder aux fichiers d'autres internautes (télécharger un article sur un site pédagogique, regarder des films sur *youtube*⁷⁴, etc.) L'internaute, grâce au Web 2.0, peut stocker ses fichiers dans un espace protégé pour une durée illimitée. Ce service est proposé par des sites spécialisés de façon payante ou gratuite. Par exemple, le site Dropbox propose cinq Go d'espace gratuit pour une durée illimitée. L'utilisateur peut, s'il le souhaite, augmenter cet espace selon des forfaits annuels. La durée de vie de ces fichiers est souvent liée à la durée de vie du compte de l'utilisateur. Autrement dit, dès que l'utilisateur désactive son compte, son profil ainsi que tout ce qu'il a publié est automatiquement effacé Par contre, certains sites sociaux proposent seulement de désactiver le compte et ne proposent pas de le supprimer définitivement. Ils conservent, par conséquent, une copie de tout le contenu du compte dans leurs serveurs et le rendent disponible pour ceux qui le cherchent sur les moteurs de recherche. Des critiques leur sont adressées à ce sujet, pour atteinte à la vie privée de leurs utilisateurs.

2.1.3. Personnalisation

Ce qui caractérise également le WS, c'est la possibilité pour les utilisateurs de personnaliser leurs comptes. Autrement dit, il impose à chaque utilisateur de créer son propre compte privé avec un identifiant et un mot de passe mais il lui laisse la possibilité de modifier ou de changer l'intérieur de son espace. La personnalisation porte sur deux niveaux :

- Par rapport à la forme : le WS lui propose d'afficher ce qu'il veut sur son propre compte et de supprimer ce qu'il considère comme indésirable. Cela est remarquable dans les blogs par exemple : le blogueur choisit la couleur de son blog, sa photo ou son logo, il choisit de classer

⁷² <http://sites.google.doc>

⁷³ <http://docs.google.com>

⁷⁴ <http://www.youtube.com/>

les parties de son blog par thème, et décide de type de son blog (à visée pédagogique, scientifique, commerciale, etc.) ;

- Par rapport au fond : il s'agit du contenu de son espace privé. L'utilisateur écrit ce qu'il veut parce qu'il est le dirigeant de sa page personnelle. Si nous reprenons l'exemple du blog, le blogueur est capable de personnaliser son blog selon sa volonté : choisir l'adresse électronique de son blog, proposer un moyen de communication entre lui et les visiteurs de son blog : *Skype*, adresse mail, commentaire, etc.

2.1.4. Le partage

Il s'agit de permettre aux utilisateurs de partager gratuitement ce qui est publié (documents, photos, séquences de musique, etc.). Cette possibilité remplace le téléchargement soit en vue de garder les ressources partagées pour les réutiliser plus tard, soit en vue de les montrer aux autres pour qu'ils en profitent (partager une vidéo de divertissement sur une page *Facebook*⁷⁵). Il existe maintenant des sites spécialisés pour le partage des photos, musiques, vidéos, etc. comme Flickr⁷⁶, Instagram⁷⁷, Soundcloud⁷⁸, etc. Il est à noter que le partage sur internet est exclusivement disponible pour les documents ou logiciels décryptés ou ouverts. Autrement dit, l'internaute, avant de les mettre en ligne doit préciser si ces fichiers sont ouverts à tout le monde ou personnels et donc protégés. Aujourd'hui, la majorité des sites internet disposent d'icônes de partage pour les sites sociaux les plus célèbres comme Youtube, Facebook, Twitter, Blogger, etc.

2.1.5. La communication

Le WS est la marque de la communication ouverte et gratuite. Grâce à lui, des logiciels sont développés pour les ordinateurs, des applications sont créées pour les téléphones portables et les tablettes afin de permettre aux internautes de communiquer ou de dialoguer facilement et gratuitement avec de nouvelles fonctionnalités qui n'existaient pas avant : appel vidéo,

⁷⁵ www.facebook.com

⁷⁶ <http://www.flickr.com/>

⁷⁷ <http://instagram.com/>

⁷⁸ <https://soundcloud.com>

conférence audio ou vidéo entre plusieurs internautes à la fois. Le type de communication dont le WS dispose est de deux genres (synchrone ou asynchrone) et peut prendre plusieurs formes (écrit, audio, audio-visuel). Par ailleurs, l'internaute, au cours de sa communication, a le choix de dévoiler son identité ou de la cacher, en utilisant un pseudonyme ou un avatar, en ne mentionnant pas son pays natal ou actuel, son sexe, etc.

2.1.6. Gestion des connaissances

Le WS donne des moyens faciles aux internautes pour gérer les informations : mettre un site ou une page de site en favori ou la télécharger, suivre la mise à jour des sites préférés avec l'outil de synchronisation *RSS*. Il offre aux utilisateurs la possibilité d'organiser leurs informations personnelles et professionnelles : synchroniser leurs événements importants avec l'agenda ou le calendrier en ligne (l'anniversaire d'un ami, la liste des courses à faire, la date de l'assemblée générale de l'entreprise, etc.). Certains sites aident l'utilisateur à planifier facilement, avec ses amis ou collègues, un événement particulier. Ainsi, le site *Doodle*⁷⁹ est décrit par *Le Wall Street Journal* de la manière suivante : « *Vous avez des difficultés pour trouver le créneau qui convient à tout le monde pour votre réunion ? Essayez une application de planification simple et rapide comme Doodle*⁸⁰ ! ». En outre, l'internaute est en mesure de cacher une information aux autres si nécessaire.

2.1.7. L'hypertexte

Il s'agit d'utiliser des liens qui renvoient directement à une autre page dans le même site ou dans un autre site. Cette fonctionnalité permet à l'internaute de relier plusieurs pages dans un seul endroit en faisant un réseau de liens qui a comme objectif d'illustrer son contenu avec des photos ou des vidéos déjà publiées.

2.1.8. L'interactivité

Il s'agit d'un système informatique qui donne la possibilité à l'internaute d'interagir avec la machine. Cette caractéristique est bien développée par le Web 2.0 qui facilite la conversation

⁷⁹ <http://www.doodle.com/>

⁸⁰ Cette citation est mise dans la page d'accueil de ce site : <http://www.doodle.com/?locale=fr>

de l'internaute avec la machine. C'est le cas, par exemple, de l'assistant personnel intelligent intégré dans les téléphones intelligents « smartphones » (comme Siri, eVoice, etc.) ou de *Google Now* intégré dans le moteur de recherche de *Chrome* interactive avec l'utilisateur. Celui-ci peut utiliser sa voix pour lui demander d'« envoyer des messages, fixer des rendez-vous ou passer des appels téléphoniques, entre autres.⁸¹ ». Il est à signaler que l'interactivité est différente de l'interaction qui indique la relation entre les êtres humains.

2.1.9. L'interaction

L'interaction est une relation entre les internautes. Elle est la caractéristique la plus connue du Web 2.0 et est considérée comme le fondement social du Web en question. Grâce au Web 2.0, les internautes ont la possibilité d'interagir entre eux. Ces interactions peuvent être un commentaire sur un site social comme Facebook ou à propos d'une séquence audio mise en ligne sur *SoundCloud* ou d'une vidéo sur YouTube pour exprimer une opinion sur une question donnée.

2.1.10. Toujours en ligne

Les fonctionnalités que le Web 2.0 présente donnent la priorité davantage au service synchrone qu'asynchrone. Ces fonctionnalités permettent en effet à l'utilisateur d'être connecté en permanence, grâce, par exemple, à la mise en œuvre des agrégateurs qui regroupent la mise à jour des sites préférés et les lui envoient directement. Des sites sociaux proposent à l'utilisateur de lui envoyer les notifications (message privé, nouvelle publication sur un compte préféré, etc.) qu'il reçoit par mail ou par message sur son portable. Cela lui permet de savoir directement tout ce qui se passe dans et autour de son compte (une réponse à un post, un ami qui suit un tiers, un post mis en favori, une photo ou une vidéo qui vient d'être mise en ligne, etc.).

Par conséquent, la vie d'un internaute sur un site donné dépend de la vie de ce site et de son respect des conditions de ce site. Dès qu'il quitte ce site, tout ce qu'il a publié sera définitivement perdu. Par exemple, un utilisateur du site twitter qui supprime définitivement son compte va perdre son pseudonyme et ses tweets. De la même façon, la fermeture ou la vente d'un site social supprimerait les comptes des utilisateurs à jamais.

⁸¹ Le service Siri proposé par Apple. Consulté le 26/01/2014 sur [<http://www.apple.com/fr/ios/siri/>]

CHAPITRE 3

LE WEB SOCIAL AU SERVICE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

1. La didactique du français et les technologies

L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et notamment du FLE a des effets sur leurs concepts-clés comme celui du savoir qui « devient un produit et l'apprentissage des langues n'est plus un bien scolaire, mais **un produit industrialisé** » (Berdal-Masuy Françoise et al., 2004 : 174).

1.1. Histoire des technologies dans les méthodologies du français

Au cours de son histoire, la didactique a toujours tirée parti des technologies pour améliorer l'enseignement/ apprentissage du français dans le monde. La didactique du français utilise d'abord les technologies pour créer ses manuels dans la méthodologie traditionnelle, puis l'insertion de l'image dans la méthode directe pour remplacer la langue maternelle. La présence des technologies devient plus grande à partir de la méthode audio-orale et de la méthode SGAV, deux méthodes fabriquées avec les technologies de l'époque. L'approche communicative rend leur utilisation plus légère et lui donne une place secondaire par rapport aux deux méthodes qui la précèdent. Cela ne veut pas dire qu'elle les néglige, elle les utilise pour l'enseignement/apprentissage à distance et pour créer des espaces virtuels dans lesquels les apprenants peuvent pratiquer leurs jeux de rôle. L'AC compte aussi sur elles pour travailler sur la compétence cible qui est la compétence de la communication. Enfin, la perspective actionnelle cherche également à profiter pleinement des technologies pour faciliter la réalisation de tâches et pour donner les moyens aux participants de terminer leurs tâches avec succès.

1.2. Les technologies et les manuels du français

Aujourd'hui, les technologies jouent un rôle dominant en envahissant non seulement le contenu mais aussi la forme (graphisme) des manuels. Des auteurs comme Francis Debyser (1973) parlent de la « mort du manuel ». Les nouvelles technologies proposent en effet des manuels numériques. Puren (2013c) dans un article dont le titre⁸² est une question sur l'avenir des manuels de langues, donne un aperçu historique des manuels de langue auxquels des critiques

⁸² Le titre est : « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? ».

sont adressées surtout de la part des enseignants qui se sentent « esclaves » d’eux. Ce qui aide les technologies à s’imposer dans ce domaine, c’est l’apparition des approches comme l’approche communicative (1970-1990) qui dévalue le manuel de langue en adoptant les documents authentiques. Selon Puren (2013c), il y a une convergence entre le facteur méthodologique (consistant à libérer l’apprenant avec les documents authentiques) et le facteur technologique (le Web) qui rend disponible pour tout le monde des ressources infinies et renouvelées à tout moment. Cette harmonie entre les deux facteurs réalise le rêve de certains enseignants de se libérer des manuels et d’avoir la possibilité de s’en passer s’ils le veulent.

D’ailleurs, les technologies peuvent s’intégrer dans la conception des nouveaux manuels de langue.

On trouve par exemple une intégration partielle des technologies pour la méthode de français « Club@ ado » qui met une partie des activités que les apprenants doivent faire en ligne.

Les Editions Maison des Langues⁸³ (EMDL), de leur côté, proposent des manuels avec une intégration technologique totale puisque ces manuels sont entièrement numériques. Ils sont mis en ligne, à la disposition des enseignants et des apprenants. EMDL les présentent comme des manuels plus dynamiques parce qu’ils permettent aux utilisateurs de les personnaliser, de les enrichir, de s’en servir en classe avec un vidéoprojecteur et à la maison, de sauvegarder les annotations et les dessins de travail. En outre, EMDL considèrent que ces manuels sont adressés à un public varié auquel les contenus proposés s’adaptent bien. Les supports que ces éditions présentent pour les enseignants sont sur une clé USB multimédia munie du Livre de l’élève, du Cahier d’exercice et du Guide pédagogique pour projeter la version numérique interactive en classe sur un Tableau Numérique Interactif. Des ressources audio sont également intégrées dans cette clé. L’enseignant peut personnaliser le manuel avec la boîte à outils et sauvegarder ses ressources personnelles avec les modifications sur un espace qui lui est dédié. Les supports des apprenants sont aussi fournis sur une clé USB en version tablette. Il s’agit des mêmes contenus, sauf le *Guide pédagogique*, et une interface adaptée aux besoins des apprenants. Ceux-ci peuvent naviguer avec flexibilité et accéder rapidement aux contenus avec un menu interactif. Ils peuvent aussi garder leur travail avec les fonctionnalités de prise de note et de sauvegarde. On peut enfin ajouter que les enseignants aussi bien que les apprenants disposent d’un support virtuel en ligne.

⁸³ Site des EMDL [<http://www.emdl.fr/fle/manuels-numeriques/>]

1.3. Apprendre en groupe en ligne

1.3.1. Définition et caractéristiques de l'apprentissage en groupe

Avant d'entamer l'apprentissage en groupe, il serait utile de définir tout d'abord le mot groupe. Une définition est proposée par Kelley et Thibault :

Une collection d'individus mis ensemble devient un groupe dans la mesure où les membres acceptent une tâche commune, deviennent interdépendants dans la performance et interagissent les uns sur les autres pour promouvoir sa réalisation (citée par Roger Brunot et Laurence Grosjean, 1999 : 125).

Apprendre en groupe est une technique pédagogique qui se développe au début du XXème siècle et plus particulièrement depuis les années 1960. Philippe Meirieu montre que c'est Roger Cousinet qui a proposé, en 1921, pour l'école primaire « une méthode de travail libre par groupes » qui permet aux apprenants de travailler librement à plusieurs sur un sujet de leur choix. Pour Meirieu, la pédagogie de groupe est l'un des piliers de l'Education nouvelle qui s'oppose à la méthode classique :

Dans le domaine pédagogique, les "pédagogies de groupe" sont apparues dans la mouvance de l'Education nouvelle pour promouvoir, à la fois, l'activité et le collectif censés s'opposer à la "méthode traditionnelle" impositive et à la segmentation de la classe en individus concurrents. Leur pratique pose de nombreux problèmes de fond et de méthodes.⁸⁴

Certains montrent que l'apprentissage en groupe n'est pas récent. Il passe historiquement par plusieurs étapes que Roger Brunot et Laurence Grosjean (1999 : 125-126) regroupent ainsi :

- Relation duelle : maître actif et disciple attentif (le cas de Socrate et de Platon) ;
- Le préceptorat : maître et élèves actifs ;
- La coopérative : groupe d'élèves actifs. Freinet crée en pédagogie l'activité de groupe pour associer l'école à la vie sociale ;

⁸⁴ Cette définition se trouve dans le dictionnaire que Philippe Meirieu propose sur son site personnel : [<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>]. Consulté le 23 juin 2014.

- Maître au service de l'interactivité groupale : cela est développé dans les années 1960 avec la pédagogie institutionnelle qui considère le groupe comme un lieu de travail pédagogique, celui-ci se réalisant dans une coopération entre les membres du groupe et l'éducateur ;
- Du spontanéisme au dynamique cognitif : on distingue deux périodes, lors de la première, dans les années 70, on se centre sur le développement et l'épanouissement de l'élève. Lors de la deuxième, dans les années 80, l'accent est mis sur l'acquisition des connaissances et de leur structuration par le travail en groupe.
- C'est Meirieu (1983) qui a montré l'importance de l'apprentissage en groupe dans une thèse sur les groupes d'apprentissage. Il développe cette réflexion « en reprenant le principe de l'obstacle à faire franchir aux élèves et la notion de résolution de problème, rejoignant les préoccupations de ces cognitivistes sur le rôle des interactions sociales dans l'acquisition des connaissances » (in Brunot et Grosjean, 1999 : 127).
- Aujourd'hui, selon Quintin (2008) on distingue plusieurs types de groupes, selon leur taille (ouvert et restreint) et selon leur statut (formel et informel) :
 - groupe restreint : dont le nombre de ses membres est réduit;
 - pour l'organisation : il s'agit de groupes de personnes ayant les mêmes ambitions, collaborant entre eux pour réaliser des objectifs communs;
 - groupe formel : c'est le groupe qui est officiellement reconnu par une organisation pour réaliser une tâche précisée, les rôles de ses membres sont bien définis. Ce groupe formel peut englober un groupe permanent (avec une durée indéterminée et des objectifs réguliers) ou temporaire (avec une durée déterminée pour résoudre un problème ponctuel) ;
 - le groupe informel est créé naturellement en raison des interactions entre ses membres qui ont les mêmes intérêts. L'adhésion y est volontaire. La présente étude porte sur un groupe restreint qui réalise des tâches dans un contexte informel.

Selon Delhez (2012), le groupe a généralement trois fonctions, à savoir : a) fonction de production : les membres du groupe travaillent ensemble pour réaliser une tâche demandée et pour atteindre les objectifs fixés ; b) fonction de facilitation : cette fonction du groupe porte sur la facilitation de la communication et les échanges entre ses membres ; c) fonction de régulation : dans le cas où il y a un conflit, le groupe essaie de le résoudre dans l'immédiat.

Apprendre en groupe est considéré, comme le montre Meirieu dans son site personnel⁸⁵, comme une source d'inspiration, selon quatre courants de pensée différents qui peuvent être résumés ainsi :

- Le courant politique : il s'agit d'un courant dont l'objectif est de profiter de la pédagogie de groupe pour bouleverser une société bureaucratique et former les individus à des comportements « révolutionnaires » ;
- Le courant religieux : il considère le groupe comme un moyen de réconciliation entre les sujets qui peuvent parvenir à « l'authenticité » dans les rapports humains ;
- Le courant psychothérapeutique : il s'appuie sur le groupe pour traiter des sujets qui sont psychologiquement déstructurés ;
- Le courant didactique : il profite du groupe pour inciter les élèves à faire des activités coopératives afin de parvenir à un apprentissage efficace. Il s'agit aussi de faire un lien entre l'école et la vie en société. En comptant essentiellement sur le groupe comme, plusieurs auteurs ont proposé des méthodes de nature didactique qui consistent, selon Meirieu, à « mettre l'élève en situation de production "réelle" pour qu'il découvre, à cette occasion, des obstacles liés à son ignorance et qu'il engage alors, de manière finalisée, des apprentissages précis qu'il pourra réinvestir ensuite dans la tâche ». Parmi ces méthodes, on trouve « la méthode des projets » créée par John Dewey, les « communautés d'enfants » proposées par Adolphe Ferrière et « travail vrai » de Célestin Freinet.

Parmi ces différents courants, la présente étude s'intéresse au dernier courant, à savoir le courant didactique.

Dans sa théorie, Freinet s'appuie, selon Schlemminger (2003), sur le fait que les apprenants ont déjà l'expérience de travailler en groupe à travers leurs jeux. Cela veut dire qu'il est possible, pour eux, de faire un travail collectif pour l'école de la même qualité que celui de leurs jeux. Il considère qu'ils doivent faire leurs activités en groupes non pas seulement pour réaliser ensemble leurs projets, mais aussi pour apprendre comment vivre en groupe.

De leur côté, Roger Brunot et Laurence Grosjean (1999 : 112-113) mettent l'accent sur les apports du travail en groupe, tels que le fait de multiplier les échanges interindividuels, d'offrir plus d'occasions de s'exprimer, de diminuer l'autocensure en développant la confiance chez les

⁸⁵ Philippe MEIRIEU. 2016. « PEDAGOGIE DE GROUPE ». *Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie*. Consulté le août 31. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>.

apprenants réservés ou timides n'osant pas s'exprimer facilement devant un grand public (classe), de rendre l'apprenant plus actif. Aussi, le travail en groupe permet-il, pour l'apprentissage, d'optimiser le temps d'apprentissage en classe, de montrer aux apprenants l'importance de leurs travaux. Il développe également la socialisation chez les apprenants en leur permettant d'apprendre à jouer un rôle au sein d'une équipe et de se préparer à la vie sociale et professionnelle où la collaboration est imposée et souvent inévitable, de négocier avec les autres, de développer leur responsabilité.

Mickaël Ribault⁸⁶ (2005) propose certains enjeux de la pédagogie de groupe. Il insiste sur le fait que les membres d'un groupe doivent avoir un âge et un niveau similaires, que c'est le professeur, et lui seul qui doit préciser l'effectif du groupe, que le temps accordé au groupe doit être fixé et respecté, que l'apprentissage dans le groupe exige que le professeur et ses élèves se fixent certaines règles pour assurer un bon déroulement du travail comme le droit à la parole, savoir écouter, savoir accepter les remarques. Enfin le groupe doit être motivé par son travail. Les travaux des auteurs déjà cités insistent sur le fait qu'il faut considérer le groupe non seulement comme un moyen pour apprendre à vivre en groupe mais aussi comme un outil d'apprentissage en tant que tel. Le groupe est vu en tant que moyen cognitif à part entière, comme le montrent Brunot et Grosjean (1999 : 127) : « Le travail en groupe est bien une source d'apprentissage et les activités qu'il rend possibles s'inscrivent dans le modèle dit « constructiviste ». » Différentes démarches sont proposées pour cerner la réalité des petits groupes. Les plus pratiquées sont : l'approche empirique et descriptive ainsi que l'approche expérimentale.

Cette importance de la pédagogie du groupe est prise en considération au moment où les technologies sont intégrées dans l'enseignement. Ces technologies ont pu développer de plus en plus le travail en groupe tout en gardant ses théories de base.

1.3.2. Apprendre en groupe à distance

1.3.2.1. Aperçu historique de la formation à distance

⁸⁶ Mickaël Ribault « La pédagogie de groupe : principe et fonctionnement ». Consulté le 24 juin 2014 sur [http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources_documentaires/mem/FI/2003-2005/Ribault.pdf]

Avant de commencer à évoquer la formation à distance, il est utile de définir les deux termes « formation » et « enseignement », car on peut trouver l'un et l'autre dans le domaine en question. Certains parlent de l'« enseignement à distance » et d'autres de la « formation à distance ». Cette différence de dénomination s'explique par une différence d'objectifs : l'enseignement à distance est considéré comme une formation initiale, alors que la formation à distance fait référence à la formation continue des adultes. L'enseignement à distance a connu plusieurs périodes depuis sa naissance :

a. Enseignement par correspondance

L'enseignement à distance, qui a historiquement commencé dès la deuxième partie du XVIIIème siècle à l'Université de Londres, grâce à la naissance de l'imprimerie et des services postaux, consiste à donner des cours par correspondance. L'objectif était de trouver des solutions pour ceux qui résidaient à la frontière et qui n'avaient pas la possibilité d'aller à l'université. En France, un centre est créé en 1939 pour atténuer les problèmes de l'enseignement à cause de la guerre. Il est appelé au début « Centre National d'Enseignement par Correspondance », puis s'est transformé en 1986 en CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). La démarche de ce type de formation consiste à envoyer par la poste des courriers aux apprenants concernés.

b. Emergence des médias

Après l'usage de la poste, de nouvelles technologies sont créées et immédiatement mises en pratique dans l'enseignement comme la radio, la télévision, etc. En France, en 1936, la radio scolaire est née et en 1945, une télévision avec objectifs pédagogiques a vu le jour, il s'agit de l'O.R.T.F. (Office de RadiodiffusionTélévision Française). Au cours du temps, l'apparition des technologies nouvelles permettra d'enrichir et de révolutionner l'enseignement avec comme objectif d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

c. Diversité médiatique

A partir des années 60, l'utilisation des médias pour l'enseignement est multiple : des cassettes audio ou vidéo, la radio et la télévision. A partir des années 80, des ressources numériques sont spécifiquement dédiées pour la première fois à l'enseignement à distance. A cette époque, le tutorat est proposé en tant que moyen de médiation entre l'enseignant et l'apprenant. Tous ces

éléments aident à l'émergence de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) inspirée de l'Open University Britannique⁸⁷ née en janvier 1971. Ce qui caractérise cette formation, c'est sa flexibilité et sa souplesse, l'accès facile au matériel et le fait qu'il n'y ait pas besoin d'avoir un diplôme pour s'y inscrire.

d. Communication dans les deux sens

C'est la période où l'ordinateur personnel commence de plus en plus à se répandre avec l'apparition des outils de communication comme le mail, le tchat, le forum de discussion, etc. Ceux-ci permettent à l'apprenant d'interagir directement et à distance avec son enseignant et vice-versa. Par ailleurs, des ressources universelles sont mises sur Internet, y compris des ressources pédagogiques. Les établissements scolaires eux-mêmes se mettent à utiliser la Toile.

e. Explosion du multimédia

A partir des années 2000, internet est très présent dans la vie quotidienne aussi bien que dans les établissements pédagogiques. Cette domination technologique favorise la formation à distance, notamment après la naissance du Web 2.0 en 2003, considérée comme une révolution dans l'usage de l'internet. En France, le Ministère de l'Education Nationale, dans un rapport sur le travail du Centre National de l'Enseignement à Distance (CNED), met l'accent sur l'évolution de l'enseignement à distance en fonction de l'évolution des besoins pédagogiques. Au début, il représentait simplement une solution pour les apprenants ne pouvant aller à l'école :

*Ce type d'enseignement n'intervenait en effet que dans le cas où la présence physique d'un élève dans une école devenait impossible pour diverses raisons : maladie, impossibilité de déplacement, éloignement du territoire national, etc.*⁸⁸ (Pouzard et Roger, 2000 : 4).

⁸⁷ La démarche de cette université consiste à diffuser des émissions pédagogiques à la télévision. Cette université, qui a suivi cette méthode pendant 36 ans, l'a changée pour le Web : « C'est plus facile d'envoyer à un étudiant un DVD ou un cédérom que de les amener devant un programme vidéo » a déclaré à la BBC un porte-parole de l'Open University. L'émission de la BBC est disponible sur [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6182747.stm].

⁸⁸ Guy Pouzard et Michel Roger, « L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE : SA CONTRIBUTION A LA REUSSITE DES ELEVES », Septembre 2000. Consulté le 2 juillet 2014 sur [<http://media.education.gouv.fr/file/94/6/5946.pdf>]

Le CNED propose d'établir un dispositif qui peut résoudre les difficultés liées à l'absence physique des acteurs pédagogiques :

L'obligation de scolarité a donc conduit à mettre en place un dispositif national, une école "hors murs", pour permettre à chacun de suivre une scolarité dans les cas considérés comme exceptionnels où la présence assidue dans un établissement scolaire était impossible (Pouzard et Roger, 2000 : 5).

L'enseignement à distance devient de plus en plus un outil incontournable parce que « par les techniques et les pratiques qu'il développe, il contribue à proposer une alternative ou un complément au système de formation » (Pouzard & Roger, 2000 : 5).

Aujourd'hui, plusieurs dispositifs de formation sont mis en pratique sous des désignations différentes comme l'e-learning, la FOAD, l'apprentissage en ligne ou l'e-apprentissage, etc.

1.3.2.2. De la formation à distance (FAD) à la formation ouverte à distance (FOAD)

Techniquement, la FAD est considérée comme la forme classique de l'enseignement à distance car, comme il est mentionné ci-dessus, elle est liée aux outils techniques classiques tels que la radio, la télévision, etc., alors que la FOAD, elle, utilise des outils plus modernes que les précédents, représentés par les TIC : forums et chat synchrones et asynchrones, vidéoconférence (Skype), etc.

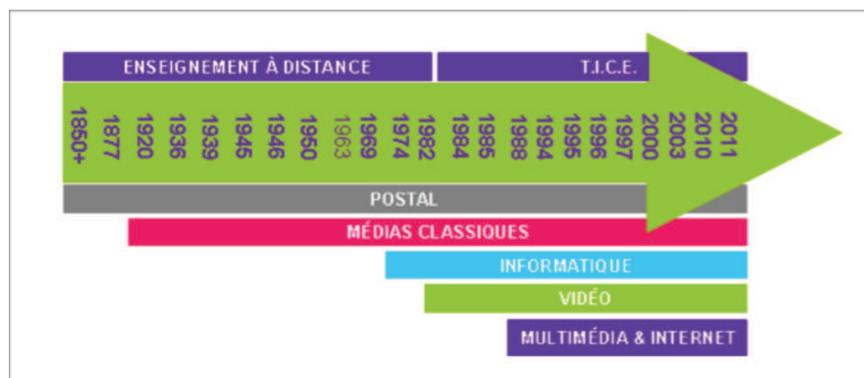


Figure 8 : La formation ouverte d'hier à aujourd'hui (Sébastien Jehlen, 2011 : 10)

Pédagogiquement, étant donné que les capacités techniques des outils de la FAD sont limitées, les rôles des acteurs pédagogiques sont aussi restreints : l'enseignant ne peut pas avoir un contrôle permanent sur les travaux de ses apprenants. Le rôle de l'apprenant est également réduit. Il a une autonomie partielle et contrôlée par l'institution comme le fait d'accéder aux ressources pédagogiques, l'absence du travail collectif car il est censé travailler seul. Il est amené à la fin à passer ses examens sur table et en présentiel.

La FOAD, de son côté, donne, tout en profitant des apports des TIC, une liberté à l'apprenant beaucoup plus grande que la FAD : une familiarisation à la formation lui est normalement proposée pour répondre à ses besoins, un accès quasiment total aux ressources pédagogiques lui est assuré, comme l'indique l'UNESCO en décrivant les formations ouvertes comme étant « une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction⁸⁹ » (cité par Ulrike Albers, 2015), un enseignant ou un tuteur sont présents en permanence, la grande autonomie qui lui est attribuée l'aide à faire une auto-formation, il a la possibilité de faire un feed-back permanent et, enfin les examens peuvent se faire partiellement en ligne (QCM) ou partiellement en présentiel (en cas de diplôme). Enfin, la FOAD favorise le travail en groupe en permettant aux apprenants de former des petits groupes (4-5 personnes) et de collaborer mutuellement et avec leur formateur/tuteur. La souplesse de l'apprentissage, l'interaction et l'autonomie que la FOAD leur donne sont considérées comme un renforcement de l'apprentissage en groupe.

1.3.2.3. Choisir la FOAD ou l'e-learning ?

Dès l'apparition de nouvelles technologies, la difficulté de limiter leur définition dans tel ou tel contexte est toujours présente. C'est le cas de la FOAD et de l'e-learning dont les définitions peuvent représenter une ambiguïté. Certains considèrent que la FOAD et l'e-learning sont équivalents (Albers : 2015). Cette ambiguïté serait évidente avec les différentes définitions proposées que ce soit pour la FOAD ou pour l'e-learning :

- Voici quelques définitions concernant la FOAD :

⁸⁹ Ulrike Albers, « FOAD -Formation (ouverte et) à distance ». Consulté le 19 juillet 2014 sur [elearning-concepts.com/foad.ppt]

La DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle) propose en 2011 une définition qui deviendra la définition officielle :

Une formation ouverte et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur.⁹⁰

L'UNESCO définit les formations ouvertes par « une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir : absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution⁹¹ ».

La FOAD est considérée comme une branche de la FAD et une des technologies de la formation et de la communication.

La formation ouverte à distance fait partie de la famille de la FAD mais se positionne sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication, de l'adaptation à l'individu et de la modularité de la formation. Il s'agit d'un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources⁹² (My M'hammed Drissi, Mohammed Talbi, Mohamed Kabbaj, 2006).

- Pour l'e-learning

⁹⁰ in Les modes de formation. Consulté le 19 juillet 2014 sur [http://www.fcu.fr/Les-modes-de-formation_a20.html]

⁹¹ Cité dans le site EDUSCOL comme un dossier documentaire intitulé : E-formation, e-learning, formation en ligne. Consulté le 19 juillet 2014 sur :[<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/eformation>]

⁹² My M'hammed Drissi, Mohammed Talbi, Mohamed Kabbaj, « La formation à distance : un système complexe et compliqué (Du triangle au tétraèdre pédagogique) », Association EPI, Septembre 2006. Consulté le 19 juillet 2014 sur [<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm#Note4>]

L'e-learning⁹³ est un terme anglo-saxon qui a connu plusieurs définitions telles que :

« l'e-learning désignerait [...] essentiellement tout dispositif éducatif recourant aux technologies du transport de l'information en réseau selon les standards d'internet.⁹⁴ »

La Commission européenne, qui le considère comme un outil pour améliorer la qualité de l'apprentissage, propose une autre définition :

*utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance.*⁹⁵

Le LabSET, lui, définit ce concept ainsi : « apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs⁹⁶ ».

En français, l'e-learning connaît plusieurs traductions dont « l'e-formation, l'apprentissage en ligne, etc. ». Chacune de ces traductions a une définition différente, la forme anglophone est toujours la plus usitée :

« La e-formation est à l'origine un sous-ensemble de la FOAD, qui s'appuie sur les réseaux électroniques. Aujourd'hui le concept d'e-learning est de plus en plus employé, attestant de l'évolution fondamentale de ce domaine de formation.⁹⁷ »

L'apprentissage en ligne est défini en 2005 par l'Office québécois de la langue française (OQLF) ainsi :

Mode d'apprentissage basé sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui permet l'accès à des formations en ligne, interactives et parfois personnalisées, diffusées par l'intermédiaire

⁹³ La lettre « e » qui débute ce terme désigne le mot électronique.

⁹⁴ Jean-François Cerisier, in le site EDUSCOL comme un dossier documentaire intitulé : E-formation, e-learning, formation en ligne. Consulté le 19 juillet 2014 sur : [\[http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning\]](http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning)

⁹⁵ Agence Wallonne des Télécommunications, « Qu'est-ce que l'e-learning? ». Mis à jour le 28/01/2008. Consulté le 19 juillet 2014 sur [\[http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010\]](http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010)

⁹⁶ Agence Wallonne des Télécommunications, « Qu'est-ce que l'e-learning? ». Mis à jour le 28/01/2008. Consulté le 19 juillet 2014 sur [\[http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010\]](http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010)

⁹⁷ EDUSCO, « E-formation, e-learning, formation en ligne ». Consulté le 19 juillet 2014 sur : [\[http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning\]](http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning)

*d'Internet, d'un intranet ou autre média électronique, afin de développer les compétences, tout en rendant le processus d'apprentissage indépendant de l'heure et de l'endroit*⁹⁸.

En effet, ces définitions différentes reflètent aussi la différence et la multiplicité des domaines dans lesquelles ce concept est utilisé. Par exemple, on adopte beaucoup les termes FOAD dans l'enseignement supérieur en France plutôt que le terme l'e-learning considéré comme relevant du domaine économique (Sébastien Jehlen, 2011 : 6). Pour la présente étude, une recherche a été faite sur le site « thèses.fr » pour établir quelle dénomination était la plus utilisée dans les thèses soutenues jusqu'à maintenant à l'université Montpellier III : 81 thèses soutenues contiennent dans leurs titres « FOAD » et 14 pour « E-learning ». Cependant, certains auteurs mettent l'accent sur une autre différence portant sur leurs limites :

Si le E-learning et la FOAD ont en commun l'apprentissage numérique au sein du cyberspace, ils n'en demeurent pas moins très différents dans leurs approches conceptuelles, la première plus techno-centrée et limitée dans sa dimension pédagogique quasi inexistante, la seconde plus englobante, plus structurée, plus péda-centrée car davantage soucieuse du bon déroulement de la formation et de la réussite de l'apprenant (Jean Frayssinhes, 2011 : 39).

Aujourd'hui, après l'apparition du Web 2.0, un autre terme vient d'apparaître pour désigner l'apprentissage qui accompagne ce nouvel outil, il s'agit du néologisme *E-Learning 2.0*.

1.4. Le groupe d'apprentissage au sein du Web social : vers une communauté pratique virtuelle

Avant d'aborder la notion de « groupe », il serait utile de signaler qu'on distingue deux types de groupes, à savoir le groupe de production et le groupe d'apprentissage :

le premier étant focalisé sur une efficacité et une rapidité de la production – ce qui amène les membres à se répartir les tâches en fonction de compétences antérieures, le second ayant pour visée l'apprentissage, ce qui signifie donc a priori que les membres acceptent de faire des activités

⁹⁸ In EDUSCO, « E-formation, e-learning, formation en ligne ». Consulté le 19 juillet 2014 sur : [http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning]

dans lesquelles ils n'ont pas encore d'aptitudes particulières, justement pour s'y améliorer à travers la pratique... (Meirieu, 1984, cités par Nissen, 2005 : 21).

Dans la présente recherche, l'accent est mis sur les deux, c'est-à-dire que le produit final n'est pas l'objectif en lui-même mais il est une preuve de la qualité de l'apprentissage. Cette focalisation sur le groupe, sur son fonctionnement et sur son objectif est soutenue par Lewin (1959) qui considère que « le groupe est soumis à des tensions positives et négatives qui sont créées par des forces externes (l'environnement) et internes (liées aux membres du groupe et à la nature de leurs interactions) » cité par Elke Nissen (2005 : 21).

Cette notion de « groupe » est intégrée dans la formation à distance en général et adoptée largement dans le Web 2.0 en raison de l'intelligence collective⁹⁹, l'une de ses caractéristiques. L'utilisation du groupe d'apprentissage en ligne a pour objectif de « faire combattre le sentiment d'isolement dans un dispositif de la FAD et [de] faire naître le conflit sociocognitif permettant d'échanger, d'interagir et de s'aider mutuellement » (My M'hammed Drissi et al., 2006).

On dit qu'il y a un groupe lorsque ses membres s'expriment à la première personne du pluriel et non pas à la première personne du singulier. Temperman, De Lièvre et Lenz (2009 : 2) citent des chercheurs comme Wenger (1998) et Delacroix (2005), utilisant le terme « communauté » pour désigner un groupe de personnes ayant les mêmes intérêts et partageant leurs connaissances pour parvenir à un produit commun. Cette notion du groupe s'inscrit dans une perspective constructiviste et permet de développer l'apprentissage collaboratif. Cette focalisation sur l'importance du groupe vient de son rôle-clé dans l'apprentissage comme l'indique Poyet Françoise (2004) : la « confrontation de l'apprenant avec ses pairs au sein du groupe est importante, elle est prise en compte comme facteur essentiel de la construction des connaissances » (cité par Drissi et al., 2006).

Un autre rôle du groupe est d'encourager l'apprentissage collaboratif et coopératif basé sur le socioconstructivisme. L'apprentissage collaboratif a une place primordiale au sein du groupe car « l'apprentissage collaboratif tend à démontrer que les meilleurs résultats d'enseignement

⁹⁹ Voir l'intelligence collective.

sont obtenus quand les étudiants ont à travailler en groupe¹⁰⁰ » (Adams et Slater, 2001., in Jeunesse et Dumont, 2003 : 5).

Grâce à la collectivité qui est l'un de ses fondements, le Web 2.0 révolutionne le travail en groupe et notamment dans l'enseignement en le rendant plus facile, plus pratique et plus utile. Cette révolution est due aux outils favorisant la mise en commun et utilisés dans l'enseignement comme : blog, wiki, Facebook, etc. Plusieurs études dans l'enseignement en témoignent comme celle de Temperman, Lièvre et Lenz (2009) « Ecrire à plusieurs mains dans un Wiki », Luc Renaud (2012), « Le Web 2.0 au service de la société apprenant : Pour un enchevêtrement des communautés apprenantes dans le monde. », etc. Cette importance du groupe pousse les établissements pédagogiques à créer des « campus numériques » dont l'objectif est de favoriser l'apprentissage collectif entre les apprenants qui peuvent interagir entre eux pour réaliser un travail commun.

Le Web social donne un sens plus large au « groupe », on parle maintenant de « communauté virtuelle ».

Ces recherches visent à profiter du Web 2.0 pour augmenter la télécollaboration, l'engagement et l'autonomie entre ses membres.

1.4.1. Télécollaboration en groupe sur le Web social

La communication via les technologies connaît plusieurs désignations en fonction du développement de ces technologies et des contextes dans lesquels celles-ci sont mises en place. On parle de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), des échanges en ligne, etc. L'histoire des échanges en ligne connaît plusieurs pionniers comme Francis Debyser qui a organisé des conférences internationales à partir des années 1980 dans lesquelles la communication s'est effectuée en mode écrit synchrone (Debyser, 1987 et 1989, in Mangenot, 2013c : 4.) En 1995, Mark Warschauer, un autre pionnier, publie *Virtual Connexions : Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. En 2001, il propose avec Richard Kern l'expression « Network-based Language Teaching » (NBLT) qui a été adoptée. Mangenot (2013c) critique NBLT pour deux raisons, la première, c'est la priorité donnée à l'ordinateur

¹⁰⁰ Jeunesse Christophe, Dumont Chantal (2003). Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne. UICEF. Département des Sciences de l'Éducation – Paris X. Consulté le 23 juillet 2014 sur [<http://isdmln.fr/PDF/isdm18/38-jeunesse-dumont-arnaud.pdf>]

plutôt qu'à l'enseignement, la seconde, c'est le fait de parler de l'enseignement plutôt que de l'apprentissage.

En 2003, le terme « télécollaboration » a vu le jour dans un numéro de la revue *Language Learning & Technology* intitulé *Telecollaboration* et coordonné par Bez qui la définit ainsi :

*Telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a languacultural expert (i.e., a teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence*¹⁰¹.

De son côté O'Dowd (2007) développe la définition de Bez :

La télécollaboration fait référence à l'utilisation d'outils pour la communication en ligne de façon à mettre en contact les apprenants de langue de différents pays dans le but de développer le travail collaboratif par projet et les échanges interculturels. La télécollaboration couvre une large gamme d'activités et utilise des outils de communication en ligne variés, parmi lesquels le courriel, le forum électronique sur Internet et la visioconférence (O'Dowd, 2007 cité et traduit par Sarré, 2012).

Cette définition reflète l'objectif primordial de la télécollaboration, à savoir les compétences interculturelles qui se développent chez les apprenants des cultures ou pays différents utilisant des moyens informatiques en ligne (courriel, forums, visioconférence, etc.) et accompagnés d'un tuteur qui les aide à atteindre cet objectif.

Ces caractéristiques de la télécollaboration s'harmoniseraient avec des caractéristiques de certaines approches didactiques comme celles de la *co-action* de la PA, laquelle consiste à faire agir ensemble les apprenants pour réaliser une tâche :

*L'objectif est clairement de mettre les apprenants dans des situations de « co-action » et de les inciter ainsi à interagir entre eux dans le cadre de la réalisation de tâches orientées sur le sens (et non sur la forme)*¹⁰² (Sarré, 2012).

¹⁰¹ Cité et traduit par Mangenot (2013c), « La télécollaboration se caractérise par une communication interculturelle institutionnalisée et utilisant les moyens informatiques, guidée par un expert des langues/cultures (enseignant) avec pour objectif l'apprentissage des langues et le développement de la compétence interculturelle ».

¹⁰² Sarré, Cédric. 2012. « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne ». *Alsic*, n° Vol. 15, n° 2 (juin). Consulté le 30 août 2013 sur [<http://alsic.revues.org/2519>].

En effet, la télécollaboration au sein d'un groupe exige « l'engagement envers le groupe, la communication et la coordination » (Henri, F. & Basque, J., 2003 : 34).

1.4.2. L'engagement dans l'apprentissage en groupe sur le Web social

L'engagement dans l'apprentissage collaboratif est « une disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration ne peut être envisagée » (Henri et Basque, 2003 : 34). Il connaît trois variables : l'appartenance, la cohésion et la productivité du groupe, selon des recherches faites par plusieurs auteurs comme Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia et Howden (1995) ; Dimock (1987) ; St-Arnaud (1989) in Henri et Basque (2003 : 34).

L'importance de l'engagement dans l'apprentissage en télécollaboration est montrée par des chercheurs tels que Bowen, S. (2005) qui a publié un livre intitulé « Engaged learning : Are we all on the same page ? » et Aurélie Bayle & Anne-Laure Foucher (2013) qui ont écrit un article dont le titre est « Manifestions de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique ». Les auteurs cherchent à montrer comment se manifeste l'engagement des étudiants envers le groupe dans une tâche collaborative réalisée avec un dispositif de télécollaboration. Cette notion est définie par Henri & Lundgren-Cayrol (2001) :

l'engagement se traduit par la participation active de tous les membres du groupe et par d'authentiques efforts pour réaliser les tâches et atteindre le but. La dynamique socioculturelle qui règne au sein d'un groupe peut stimuler, encourager ou encore décourager l'engagement (in Bayle et Foucher, 2013 : 2).

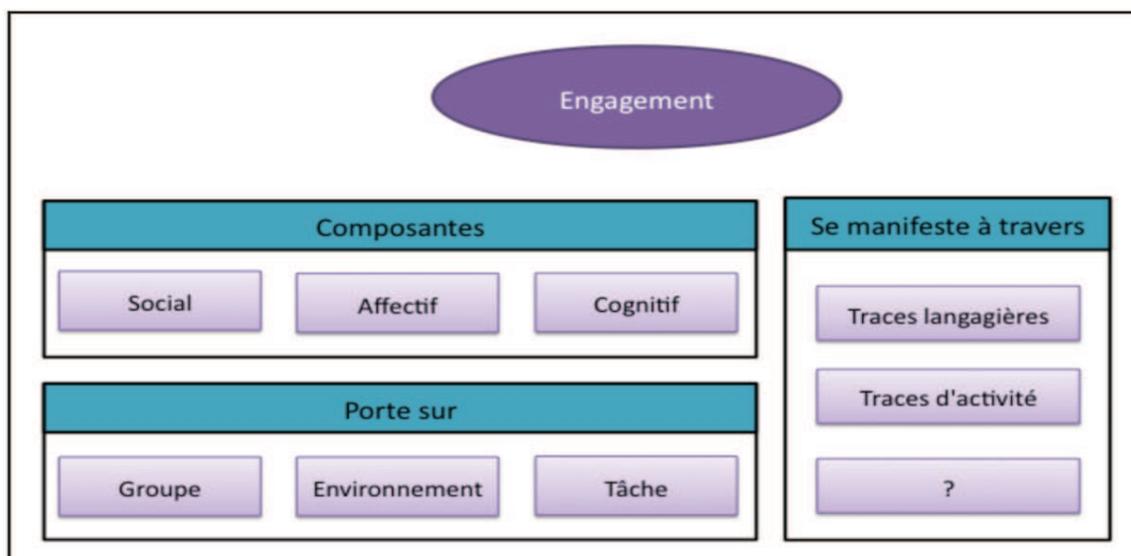
Selon Pirot, et al. (2000 : 368), il existe une relation forte entre l'engagement et la motivation.

Plusieurs dimensions pourraient augmenter le degré de l'engagement telles que « les dimensions collaboratives (Fitzgerald, 2007), les interactions sociales (Boulos, Hetherington & Wheeler, 2007) ou encore par l'aspect immersif de ces environnements » (Bayle et Foucher, 2013 : 3).

Les auteurs de l'article déduisent que l'engagement est changeable et que l'interaction est sa source :

l'engagement est un processus et non un état stable préalable à l'apprentissage. Il se construit par l'interaction de 3 composantes : le social, l'affectif et le cognitif et comprend des facteurs visibles (activité) et non accessibles directement (psychologiques notamment).

Pirot, et al. (2000 : 370) confirment ces composantes de l'engagement et en ajoutent d'autres. Pour eux, l'engagement est un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de



mobilisations : affective, cognitive, conative¹⁰³, métacognitive.

Figure 9 : La modélisation de l'engagement proposée par Bayle et Foucher (2013 : 4)

Dans un apprentissage basé sur la PA et fait sur le WS, l'engagement des apprenants est présent dans la tâche à accomplir, dans le groupe où ils doivent la réaliser et dans l'environnement général dans lequel ils évoluent. La réalisation d'une tâche exige l'engagement de tous les acteurs concernés, apprenants et tuteur. Il réside dans chaque action de la réalisation de tâche et plus particulièrement dans les interactions entre les participants. De plus, il existe des liens entre l'engagement et le scénario pédagogique d'un côté et entre l'engagement et la collaboration d'un autre côté.

¹⁰³ Pour eux, il s'agit de la quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage.

1.4.3. L'autonomie du groupe en ligne

En didactique des langues, le groupe des étudiants en ligne vise généralement à accomplir des tâches. Etant donné que la tendance dans l'enseignement est de rendre l'apprenant autonome et acteur de son apprentissage, cette tendance s'applique aussi au groupe. L'autonomie du groupe dépend de son degré d'indépendance dans la réalisation des tâches et on dit qu'« un groupe est autonome lorsqu'il prend lui-même en charge sa gestion » (Abric, 1996, cité par Nissen, 2005 : 19-22). Pour arriver à ce stade de prise en charge de gestion du groupe, il doit exister, entre les membres, un sentiment d'adhésion et un engagement soutenus par un scénario pédagogique pertinent. Celui-ci concilie plusieurs facteurs :

communication entre pairs avec rétroaction possible, poursuite d'un objectif d'apprentissage explicite, prise en charge de la responsabilité pour une tâche ou sous-tâche particulière, échecancier et accompagnement pédagogique, par exemple. De même, la négociation de la nature et des modalités de la participation accroît l'implication des personnes dans le groupe. Par ailleurs, la productivité du groupe renforce l'engagement des personnes dans le groupe ; ce qui à son tour renforce la productivité (Henri Lundgren, 1998, cité par Nissen, 2005 : 21).

Dans un dispositif en ligne, l'autonomie et la responsabilisation des étudiants se développent au moment où ils sont en groupe et facilitent leur réalisation des tâches¹⁰⁴, selon McAllister & Narcy-Combes (2015).

L'autonomie est un préalable au travail en groupe à distance consistant à réaliser des tâches : « L'autonomie, aussi bien des individus que du groupe, représente une condition pour que les apprenants puissent travailler ensemble à distance » (Nissen, 2005 : 19). Son importance dans une formation ouverte et à distance est plus grande que dans une formation traditionnelle :

Le besoin d'autonomie est encore plus grand dans une formation ouverte et à distance que dans une formation en face à face, parce que dans les situations distantielles l'apprenant n'est pas "porté par la dynamique du groupe et le mode d'animation du formateur"

¹⁰⁴ McAllister, Julie, et Marie-Françoise Narcy-Combes. 2015. « Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants ». Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, n° vol. 18, n° 2 (décembre). <http://alsic.revues.org/2858>.

([CollectifdeChasseneuil00] : 6) et qu'en plus il doit (savoir) se servir de l'environnement numérique qui médiatise sa formation et gérer son temps (Nissen, 2007 : 3).

Cette autonomie du groupe s'harmonise parfaitement avec la PA en favorisant l'interaction sociale et la réalisation d'une tâche en langue étrangère par un ou plusieurs apprenants dans des contextes différents de la vie quotidienne. Elle encourage le travail commun fait par les apprenants comme l'indique le CECR qui évoque des gens travaillant ensemble pour réaliser des tâches, sans même mentionner l'enseignant :

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer (CECR, 2001 : p.15, souligné par nous).*

Pour réaliser ces tâches et atteindre leur objectif, ils doivent communiquer, interagir et s'entraider.

L'apprentissage à distance par internet connaît une explosion remarquable de dispositifs, bénéficiant d'interactions humaines variées grâce à la haute qualité technologique facilitant le travail en groupe entre les apprenants. On peut citer, à titre d'exemple, Babbelnet et la plateforme Acolad. Ces dispositifs n'offrent pas le même degré d'autonomie aux apprenants. Cette autonomie joue un rôle si primordial dans la performance de l'apprentissage du groupe que Nissen (2005) se demande, dans l'hypothèse de son étude¹⁰⁵, si un groupe restreint autonome est plus performant qu'un groupe moins autonome. Pour cela, l'auteur pose deux questions : l'autonomie d'un groupe d'apprentissage en ligne est-elle en relation avec la qualité de la réalisation de la tâche ? Est-elle en relation avec les progrès réalisés par les membres du groupe ? Il conclut qu'il y a des liens entre l'autonomie d'un groupe d'apprentissage à distance et la performance dans la réalisation de la tâche.

¹⁰⁵ Elke Nissen, « Autonomie du groupe restreint et performance », *Alsic* [En ligne], Vol. 8, n° 3 | 2005, document alsic_v08_02-rec2, mis en ligne le 03 décembre 2005, Consulté le 14 août 2014. URL : <http://alsic.revues.org/322> ; DOI : 10.4000/alsic.322

2. Pourquoi le Web social pour l'apprentissage du FLE ?

2.1. Développement des compétences écrites et discursives

Les services du Web social offrent plusieurs types de productions linguistiques, écrites ou orales, de façon synchrone ou asynchrone. Cet aspect linguistique qui apparaît dans les interactions entre les utilisateurs, connaît plusieurs ajouts linguistiques comme l'utilisation des abréviations et des émoticônes. Plusieurs approches s'intéressent, à travers ce type de communication, à la transmission linguistique des pensées des utilisateurs en ligne, telle que l'approche ADMO (Analyse du discours médié par ordinateur) ou CMDA (computer mediated discourse analysis) de Herring (2001, 2004) et la théorie de discours en interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005).

En didactique du FLE, le Web social permet aux acteurs pédagogiques (enseignants, tuteurs, apprenants...) d'interagir facilement pour mener à bien leurs travaux pédagogiques (exercices, activités, tâches...). De plus, il leur donne la possibilité d'échanger avec les natifs notamment.

Les chercheurs ont montré que, outre les avantages liés à une forte exposition à la langue, à l'observation d'échanges entre natifs et à un possible réinvestissement dans les pratiques personnelles, l'activité des apprenants sur ces sites leur permet de jouer avec leur(s) identité(s) en langue étrangère, de gagner en confiance quant à leurs capacités linguistiques ainsi que de développer des stratégies métacognitives et des compétences en langue – notamment dans la variété utilisée sur ces sites (Ollivier, 2014).

Les technologies de communication sont considérées comme une clef de voûte dans le développement des compétences écrites :

Pour le développement des compétences écrites, Warschauer insistait en 2009 sur le fait que les moyens de communication offerts par le développement technologique permettent d'envisager la

*construction d'une littératie globale, d'une compétence de compréhension et d'usage large des modes de communication écrits*¹⁰⁶ (cité par Beauné, 2012).

Le Web social étant connu pour ses caractéristiques d'interaction sociale et de communication qui dominent aujourd'hui la vie humaine, il peut contribuer en conséquence à développer chez les apprenants des compétences généralement écrites¹⁰⁷ et discursives (s'adapter bien aux différentes situations) :

Il semblerait que plusieurs écoles utilisent les blogues comme outil d'enseignement et l'on remarquerait plusieurs effets bénéfiques sur l'apprentissage des jeunes comme une amélioration de l'expression écrite et le développement de la créativité (Borja, 2005, cité par Boisvert-Beauregard¹⁰⁸).

En didactique des langues, le Web social permet, selon Mangenot et Soubrié (2014) et (Phoungsub, 2011), aux étudiants la « socialisation des écrits ». Selon ces auteurs, les étudiants peuvent bénéficier des opportunités qu'offre le Web social comme :

- a. *Une ligne éditoriale* qui détermine l'orientation du contenu : *objectifs de publication, public(s) visés, projet de parole* (commentaires pour critiquer un film par exemple) et *thèmes abordés*.
- b. *Un cadre rédactionnel*, qui précise les règles d'écritures : *logiciels en ligne, formulaires, consignes d'écriture* (Twitter).
- c. *Un contrôle de la publication* pour gérer leur production avant ou après leur mise en ligne : *vérification de la légalité de l'information, vérification du respect de la ligne éditoriale et suggestion de réécriture* (Mangenot et Soubrié, 2014 : 7-10).

¹⁰⁶ In Aurélie Beauné, « Utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères : le cas de Facebook », article mis en ligne le 18 juin 2012. Consulté le 11 juin 2014 sur [<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article152#nb1>]

¹⁰⁷ Les sites sociaux les plus connus et le plus populaires favorisent l'interaction écrite comme Facebook, Wikipédia, Twitter, etc. On parle maintenant d'une nouvelle compétence écrite : c'est l'interaction écrite, qu'elle soit synchrone ou asynchrone.

¹⁰⁸ Sophie Boisvert-Beauregard, « L'usage des médias sociaux chez les jeunes : les deux côtés de la médaille ». Consulté le 11 juin 2014 sur [<http://blogsgrms.com/cestmalade/lusage-des-medias-sociaux-chez-les-jeunes-les-deux-cotes-de-la-medaille/>]

Pour les compétences à l'écrit, plusieurs expériences ont été menées, dont une par un professeur des écoles avec ses élèves de CE1 et de CE2 sur le site Twitter. Il a créé et géré un compte¹⁰⁹ twitter pour la classe et a demandé à ses élèves de publier leurs activités à partir de ce compte. Leurs tweets passaient, avant d'être publiés, par trois étapes : écriture sur un brouillon, relecture et vérification par l'enseignant pour publication. L'objectif de cette expérience pour l'enseignant était « la production d'écrit et l'observation de la langue¹¹⁰ ».

La compétence discursive, elle, selon le CECR (2002), « permet à l'utilisateur / apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents », autrement dit, il s'agit, par exemple, de parler en langue étrangère conformément aux différents contextes.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie... (CECR, 2002).

Le Web social ne permet pas seulement d'améliorer les compétences des participants, mais aussi de viser les différents types d'apprentissage.

2.2. Favoriser les trois types d'apprentissage

Dans le monde de l'apprentissage, on distingue trois types (formel, non formel et informel) :

- L'apprentissage formel : c'est l'apprentissage qui, assuré par les établissements d'enseignement ou de formation, dispose d'objectifs prédéterminés, d'une durée fixe et qui aboutit à une certification. Il est intentionnel pour l'apprenant.
- L'apprentissage non formel : À propos de cet apprentissage, il ne s'effectue pas dans d'un établissement d'apprentissage ou de formation. Aucune certification n'est généralement attribuée à l'apprenant. Cependant, il est intentionnel de la part de l'apprenant, il a des objectifs, une durée déterminée.

¹⁰⁹ Voici le lien du compte en question : [https://twitter.com/ce1_ce2_gaujacq]

¹¹⁰ « Utiliser Twitter pour développer des compétences à l'écrit en cours élémentaire », Consulté le 11 juin 2014 sur [<http://www.commentcamarche.net/news/5862160-utiliser-twitter-pour-developper-des-competences-a-l-ecrit-en-cours-elementaire>]

- L'apprentissage informel : cet apprentissage n'est souvent pas intentionnel de la part de l'apprenant et se fait par des activités qui appartiennent à la vie quotidienne de l'apprenant et à ses loisirs. Il n'est pas structuré et ne mène généralement pas à une certification.

En didactique des langues, les chercheurs utilisent le terme « acquisition » pour les situations informelles, alors qu'ils adoptent le terme « apprentissage » pour les situations formelles (Mangenot, 2011a : 2).

Le Web social, avec ses caractéristiques, favorise ces trois formes d'apprentissage parce qu'il s'agit d'un outil actif et interactif contrairement à son prédécesseur le Web1.0.

2.2.1. Le Web social et l'apprentissage formel

Les institutions de l'enseignement et de la formation essaient par tous les moyens d'améliorer la qualité de leur enseignement et de résoudre les difficultés de leurs apprenants en se servant des outils technologiques qui, comme le Web 2.0, peuvent accompagner l'apprenant dans son apprentissage en dehors des murs de la classe. Dès l'apparition du Web 2.0, elles commencent à l'intégrer plus au moins dans leurs établissements : les enseignants utilisent progressivement des blogs, des sites sociaux, des wikis sur lesquels les productions et les activités des élèves sont mis.

De plus, des approches pédagogiques basées sur la réalisation des tâches et des activités tentent de tirer profit du Web social à l'intérieur d'un apprentissage formel. Dans son article, Mangenot (2011a) cite la « didactique interactionnelle » de Ollivier & Puren (2011) et les « bridging activities » de Thorne & Reinhardt (2008).

Cette présence du Web 2.0 dans l'enseignement institutionnel sera détaillée dans le chapitre suivant.

2.2.2. Le Web social et l'apprentissage non formel

Le Web social se présente comme une plateforme d'apprentissage pour ceux qui veulent se former et apprendre en dehors des établissements d'enseignement. Il s'agit donc d'un « auto-apprentissage » en ligne. Il est question des « nombreux sites d'apprentissage mutuel des langues », selon Mangenot (2011a : 3) qui a reproché aux chercheurs de nommer ces sites des

manières : « sites d'apprentissage et de réseautage en langues », « communauté web 2.0 d'apprenants en langues », etc. Aussi, pour cet auteur, ces sites sont-ils contradictoires car ils mélangent l'apprentissage formel avec l'informel dans les échanges entre les pairs.

Certains sites du Web 2.0 offrent à leurs utilisateurs la possibilité de suivre une formation complète. Certains d'entre eux attribuent même une certification à la fin de la formation.

2.2.3. Le Web social et l'apprentissage informel

le Web 2.0 favorise l'apprentissage informel car il permet à l'apprenant d'agir, de façon autonome, dans le monde réel et d'interagir avec les autres tout en profitant de son *intelligence collective* : l'apprenant peut, grâce à ce type de Web, créer, partager, échanger ses propres contenus avec les autres apprenants. Par exemple, il peut travailler avec les autres pour rédiger un article sur Wikipédia ou mettre à jour un article déjà écrit par un tiers.

Puisque le contenu du Web 2.0 est varié et illimité, l'apprentissage informel devient non mesurable et non cadré, il permet à l'apprenant d'acquérir une connaissance riche et variée. Sockett (2012) montre que l'utilisation informelle du Web social en anglais permet à l'apprenant de développer inconsciemment des compétences langagières et notamment dans le domaine de la communication.¹¹¹ L'absence d'intention dans l'apprentissage informel ne permet pas de l'identifier, contrairement à l'apprentissage formel :

Cependant l'apprentissage informel a reçu beaucoup moins d'attention alors que l'apprentissage « institutionnalisé », les supports et les méthodes en classe ont été intensivement explorés pendant des années. Les pratiques d'apprentissage informel assisté par les TIC sont plus difficiles à identifier. Elles surviennent dans des cadres où il est beaucoup plus difficile d'observer ces pratiques et les apprenants ne sont pas toujours conscients de l'étendu de l'apprentissage et que l'apprentissage se fait informellement (Stevens et Shield, 2010 : 15).

Dans un article intitulé « Le Web 2.0 au service de la société apprenante : Pour un enchevêtrement des communautés apprenantes dans le monde », Luc Renaud montre comment « l'émergence du Web 2.0 capitalise sur l'apprentissage informel ». Il parle de communautés

¹¹¹ Sockett, Geoffrey. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, n° Vol. 15, n° 2 (juin). Consulté le 12 février 2014 sur [<http://alsic.revues.org/2505>].

apprenantes qui ne se forment pas à l'école mais qui « mettent en opération des stratégies issues du socioconstructivisme et de la pédagogie par projet, et se dotent d'une infrastructure qui pourrait ouvrir la voie à l'intégration des TIC dans une perspective d'un nouveau dialogue international¹¹² » (Renaud, 2012). Pour illustrer son point de vue, il cite l'expérience du Barefoot College dont l'objectif est de former les analphabètes et qui a pu faire un lien entre communauté apprenante et le Web 2.0. Certaines personnes inscrites « ont plutôt choisi de visionner les vidéos disponibles sur YouTube et en véhiculent les informations dans leurs échanges informels sur Twitter, Facebook ou tout simplement dans leurs échanges quotidiens en présentiel à la maison ou au bureau » (Renaud, 2012). Il explique ce succès (près de 3 millions d'inscrits) par la volonté de ces personnes d'apprendre, qui vient de « la soif de savoir et de dialogue propre à l'être humain ». Il s'appuie, pour défendre cette expérience, sur le nombre très élevé des inscrits sur les réseaux sociaux tels que *Facebook*, *twitter*, etc.

Pour les approches pédagogiques basées sur les tâches, Mangenot (2011a) propose un tableau synthétique cherchant à montrer que le type d'apprentissage varie en fonction du dispositif pédagogique :

Apprentissage	Dispositif	Remarques
Formel	Communication dans la classe (tâches)	Peut être tout à fait authentique (cas du jeu, du théâtre)
	Classe dans les mondes virtuels	Aspect ludique, avatar, mais richesse verbale inférieure à ce qu'on connaissait dans les mondes virtuels textuels (MOO)
	Tâches de communication sur le Web (Ollivier & Puren)	Discuter, publier, jouer (en cercle fermé ?)
	« Bridging activities » (Thorne & Reinhardt)	Initiation au web social, en trois étapes, exploration et analyse guidées.
Non formel	Tandem, e-Tandem	Peut être plus ou moins guidé, plus ou moins intégré à l'apprentissage formel
	Réseaux sociaux d'apprenants de langues	Propédeutique à l'immersion dans le web ?
Informel	S'intégrer dans le web social en L2, L3, ...	Demande un degré d'autonomie élevé, que peuvent viser les autres pratiques.

Tableau 11 : Tableau récapitulatif des trois types d'apprentissage proposé par Mangenot (2011a : 6)

¹¹² Luc Renaud, « Le Web 2.0 au service de la société apprenante : Pour un enchevêtrement des communautés apprenantes dans le monde. ». publié en 2012 sur [http://www.educavox.fr/actualite/debats/article/le-Web-2-0-au-service-de-la]. Consulté le 19 juin 2014

Le soutien du Web social à ces trois formes d'apprentissage pourrait être un moyen de liaison pour certaines d'entre elles. La présente étude vise la réalisation des tâches dans un apprentissage informel.

2.2.4. Le Web social articule le formel et l'informel

Le fait que le Web 2.0 ait permis de mélanger l'apprentissage formel et informel a poussé des chercheurs comme Mangenot (2011a : 2) à proposer l'hyperonyme « appropriation » qui représente un continuum entre, d'un côté, les situations informelles par immersion (acquisition) et, de l'autre, la situation formelle (apprentissage).

Grâce à Internet et plus particulièrement au Web social, il est possible de rendre l'apprentissage en classe informel : « l'institution scolaire n'est pas le lieu d'apprentissages exclusivement formels et des 'apprentissage' informels peuvent s'y produire (avec internet par exemple) » (Holitzer, 2000 : 9).

Cette « nouvelle » forme pourrait permettre de ne plus définir l'apprentissage sur un mode seulement binaire, à savoir formel ou informel. Grassin J-F précise qu'il est difficile, dans une formation en ligne, de prévoir quel type d'apprentissage adopter :

Il incombe au didacticien de réfléchir aux situations d'apprentissage qui peuvent émerger, intentionnellement ou non, d'un dispositif en ligne et aux cadres communicatifs et interactionnels qu'il propose, formels ou informels (Grassin, 2013 : 68).

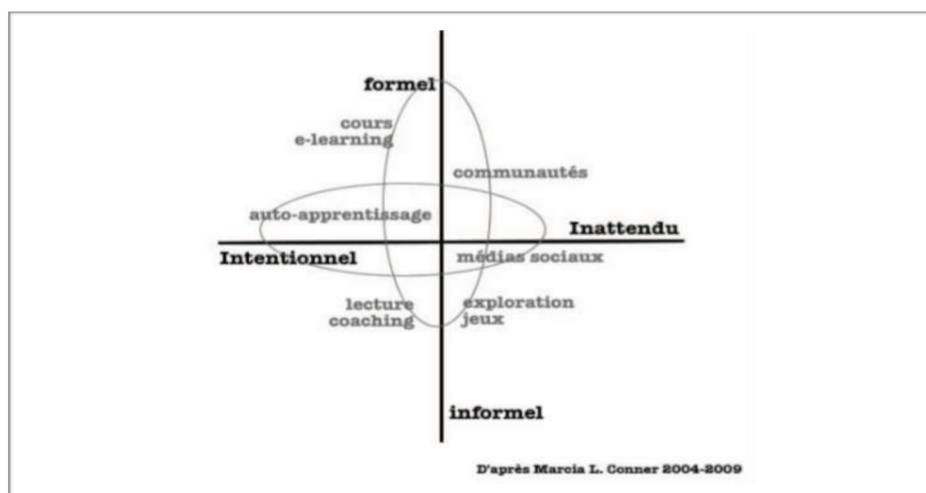


Figure 10 : Apprentissage formel/informel - intentionnel/inattendu. Cité par Grassin (2013 : 68)

Pour Grassin J-F, un réseau social numérique qui fait partie d'un dispositif d'apprentissage de la langue est un espace :

- *formel d'apprentissage de la langue, mais non clos,*
- *laissant place à d'autres espaces potentiels de situations d'apprentissage non-formel, où l'apprenant fixe en partie les règles (objectifs et formes),*
- *ouvert vers l'apprentissage inattendu, restant ouvert sur le Web (Grassin, 2013 : 68).*

Tous les types d'apprentissage profitent relativement des fonctionnalités du Web social.

2.3. Le Web social soutient l'enseignement du FLE

L'enseignement du FLE, comme les autres types d'enseignement, tente de profiter au maximum des spécialités du WS pour plusieurs raisons :

2.3.1. Support technologique facile

Les sites du WS n'exigent pas d'installation de logiciel et même ceux qui n'existent que sous forme d'application s'installent très facilement et se gèrent automatiquement, ce qui rend leur utilisation plus facile qu'un logiciel d'ordinateur. Cette commodité représente un atout pour ceux qui enseignent et apprennent le FLE. Ils peuvent l'utiliser à partir de n'importe où (établissement pédagogique, maison ou ailleurs) dès qu'ils ont les moyens techniques nécessaires (ordinateur, téléphone portable intelligent ou tablette, munis d'internet). Il s'agit ici d'un avantage technique.

2.3.2. Support d'apprentissage riche d'informations

Le WS permet « un apprentissage fondé sur la recherche et [...] la gestion d'information diverses » (Ollivier et Puren, 2011 : 43). Il est vrai que les informations sur Internet étaient disponibles depuis sa création, mais le WS présente aux apprenants des possibilités qui n'existaient pas avant, comme la possibilité de publier sur Internet ou de consulter des documents d'experts qu'il était difficile voire impossible d'obtenir auparavant. Cette masse d'informations disponibles sur Internet permet à l'apprenant de FLE de franchir plusieurs obstacles au cours de son apprentissage en lui offrant la possibilité de lier son apprentissage

formel (à l'école par exemple) à un apprentissage informel (sur Internet) ; d'éviter la routine de l'apprentissage formel en consultant des sources variées, présentées sous des formes variées qui l'aident à enrichir son apprentissage ou qui lui permettent de pouvoir comprendre ce qu'il n'a pas pu comprendre en cours. Les types d'informations mises en ligne pour l'apprenant du FLE sont particulièrement variés : documents pédagogiques ou authentiques et sous différentes formes audio ou vidéo. Face à cette très grande somme d'informations, l'apprenant doit être attentif à ne pas se perdre, pour cela, il lui faut acquérir une nouvelles compétence, celle de la recherche de la bonne information.

Par ailleurs, le WS peut être une aide utile pour l'enseignement, notamment en illustrant une idée. Ainsi, par exemple, un enseignant peut expliquer à ses apprenants comment supprimer un article défini ou indéfini dans un titre en allant sur le site du journal Le Monde. Il peut également leur montrer une séquence vidéo ou audio pour leur expliquer comment les Français prononcent les nasales. Il s'agit, dans ce cas-là, des documents authentique. Le WS est considéré une source infinie de ce type de documents.

Le WS aide à la fois l'enseignant et les apprenants du FLE dans leurs travaux ou leurs tâches, notamment dans la gestion du temps et le suivi de la formation. L'enseignant a la possibilité de suivre le processus du travail de ses apprenants et de les corriger. Il peut aussi communiquer avec ses collègues dans d'autres pays et échanger avec eux par rapport à une méthode d'enseignement, à des solutions proposées pour résoudre les difficultés rencontrées. Les blogs et les wikis sont les sites sociaux les plus utilisés par les enseignants de FLE.

L'apprenant, quant à lui, peut faire tous ses devoirs tout seul ou avec ses camarades à partir du WS : chercher une règle grammaticale sur un site social, chercher une information pour le sujet demandé, écrire le devoir sur un document en ligne qui peut contenir des liens, des photos, des vidéos et l'envoyer de n'importe où. Il peut aussi interagir avec des Français natifs à distance et découvrir les activités des Français sur Internet. Ainsi, le WS rend l'apprenant acteur de son apprentissage, l'amène à chercher tout seul les informations dont il a besoin pour réaliser le travail que l'enseignant lui a demandé ou pour effectuer un travail personnel qui vise à améliorer son niveau en français. Cette autonomie sera plus grande si l'approche proposée à l'apprenant est harmonisée avec le Web social.

2.3.3. Support socioculturel et affectif

Le WS, particulièrement les réseaux sociaux, est considéré comme une société virtuelle où ses habitants (utilisateurs) partagent leur culture. Aujourd'hui, différentes notions sont créées pour

désigner la vie sur Internet. Milad Doueïhi (2011) utilise l'expression « L'humanisme numérique... [qui] est le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent ». Le Web social et surtout ses branches les réseaux sociaux, tel Facebook, favorisent le fait de nouer des amitiés ou de constituer des couples.

Dans la didactique des langues et notamment du FLE, les réseaux sociaux, dans une perspective socio-constructiviste, permettent aux apprenants de co-construire leur savoir d'abord et de passer au savoir-faire ensuite. Plusieurs études (Atifi et al., 2006 ; Gauducheau et Marcoccia, 2007) ont montré la présence importante de la dimension socio-affective dans les échanges entre les apprenants de langue. Le web social aurait même pu combler le manque de face à face entre les interlocuteurs avec l'intégration du langage non verbal. Selon Marcoccia (2000a), la dimension socio-affective ne concerne pas seulement le côté langagier, mais aussi le non langagier (émoticônes, mimo-gestualité) : « L'analyse de la dimension socio-affective des échanges par messagerie instantanée gagne beaucoup à intégrer des données non verbales » (Gauducheau et Marcoccia, 2007 : 13).

La réalisation de tâches sur les réseaux sociaux dans un travail collaboratif permet de créer des affinités entre les réalisateurs, comme le constate Mangenot, qui a proposé à ses étudiants du FLE de réaliser des tâches sur des forums :

*la participation sur les forums (avec des tâches) était tout à fait satisfaisante et [...] au fil de l'année se construisait une véritable ambiance de groupe comportant une **évidente part d'affectivité**, même si l'évolution était plus lente qu'en présentiel (Mangenot, 2013c : 17 souligné par nous).*

Il vaut mieux rappeler que la dimension affective dépend aussi du degré d'autonomie de l'apprenant comme cela est indiqué plus haut.

2.4. Les rôles des utilisateurs du WS dans le FLE

Les utilisateurs du WS pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et notamment du FLE jouent différents rôles, qui sont généralement au nombre de trois :

2.4.1. Le rôle de l'apprenant

Le rôle de l'apprenant au sein du WS est de consulter les différentes ressources mises à sa disposition que ce soit des ressources didactiques, fabriquées ou authentiques. Il est donc dans ce cadre « consultant de ressources ». Il est aussi « communicant » avec les autres membres du même espace virtuel pour demander une information, répondre à une question ou échanger avec les autres. Les apports du WS le rendent maître de son apprentissage. Le WS lui permet de « définir ses besoins et d'évaluer ses lacunes [de] construire son propre apprentissage » (Loiseau, M. & al.2010).

Ce rôle demande aussi de l'apprenant qu'il s'engage pleinement dans la formation qu'il a déjà accepté de suivre. Cet engagement est crucial dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage collectif en ligne en particulier.

2.4.2. Le rôle de l'enseignant

Le WS donne la possibilité à l'enseignant de jouer de nouveaux rôles qui n'étaient auparavant pas disponibles dans l'enseignement traditionnel. Trois modèles sont proposés par Philippe Meirieu (2006) pour l'enseignant du 21^{ème} siècle, à savoir : le modèle du « clerc », le modèle de l'« enseignant-bibliothécaire » et le modèle du « maître-compagnon ». Ces trois modèles existent aujourd'hui dans les sites du WS dédiés au FLE. Deux chercheurs, Chrysta Pélissier et Hani Qotb (2012), essaient, dans un article¹¹³ sur les réseaux sociaux, de définir ces trois modèles dans le site social qu'ils analysent, Palabéa, qui concerne l'apprentissage des langues.

2.4.2.1. Le modèle du « clerc »

Il s'agit du modèle de l'enseignant qui adopte la démarche traditionnelle. En occident, ce modèle est associé au professeur d'université qui donne des cours à des étudiants attentifs dans un amphithéâtre. Il s'apparente à un professeur parfait car il touche un salaire plus élevé et enseigne aux meilleurs étudiants. Il a, aux yeux des autres, un statut prestigieux. De leur côté, Pélissier et Qotb, (2012) définissent ce modèle « par la mise à disposition d'un savoir sous une

¹¹³ Chrysta Pélissier et Hani Qotb, « Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur », Alsic [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012, mis en ligne le 25 juin 2012, Consulté le 09 avril 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2513> ; DOI : 10.4000/alsic.2513

forme particulière, exprimée par le maître lui-même. » Ils trouvent ce modèle, dans leur site étudié, à travers un utilisateur qui « crée et/ou dépose et/ou donne accès à des documents destinées à faciliter l'apprentissage de la langue cible. » Ils voient que ce rôle de « cleric-contributeur de ressources » qui, consiste à proposer aux autres des sources, que ce soit des liens Internet ou des ressources fabriquées par le même utilisateur, contribue à l'évolution du Web participatif.

2.4.2.2. Le modèle de l'« enseignant-bibliothécaire »

Avec ce modèle, Meirieu (2006) décrit l'enseignant comme quelqu'un qui « ne détient pas tous les savoirs » et qui « aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque ». Son travail est de guider, de conseiller et d'expliquer ce que les autres utilisateurs trouvent difficile. Il leur fournit (ou précise) les démarches nécessaires pour chercher la bonne information sans se perdre dans la masse des informations disponibles. Il est médiateur entre les apprenants et le savoir. Cependant, son travail ne lui permet pas de leur dire comment appliquer ce savoir dans tel ou tel contexte. Pélissier et Qotb, (2012), dans leur analyse du Palabéa, appellent ce modèle « bibliothécaire-capitalisateur de ressources » ; il renvoie au responsable de la classe virtuelle dans ce site, qui fournit aux autres utilisateurs différentes ressources sans leur proposer un scénario ou des activités pédagogiques.

2.4.2.3. Le modèle du « maître-compagnon »

Il s'agit de l'enseignant qui soutient son apprenant en jouant le rôle de son compagnon et qui essaie de l'accompagner tout au long de son apprentissage, notamment en ce qui concerne les difficultés qu'il rencontre. Meirieu (2006) décrit la tâche de l'enseignant dans ce modèle ainsi : « il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son " chef-d'œuvre ". » Pélissier et Qotb (2012) disent que ce modèle, qui existe dans Palabéa, est représenté par l'« administrateur de communautés » mais il n'est pas complètement réalisé car les apprenants ne sont pas accompagnés pas à pas à dans la résolution de leurs problèmes et ils se trouvent seuls dans leur démarche.

2.4.3. Le rôle du tuteur

Le terme « tuteur » est un terme très connu dans le domaine de l'apprentissage/enseignement en ligne parce que « la mise en place du “tutorat pédagogique“ relève d'un souci d'aide individualisée aux apprenants¹¹⁴ [...] » Gremmo (2009). Ce terme possède plusieurs synonymes, dont « modérateur, facilitateur, coach, accompagnateur ». Garrot-Lavoué et al. (2009) proposent seize rôles de tuteur dans une formation en ligne, classés en fonction de trois facteurs principaux :

- Rôles liés à la médiation des communications : organisateur des sessions (contrôler l'ordre et l'écoulement des sujets de discussion), catalyseur social (créer un environnement convivial), catalyseur intellectuel (inciter les étudiants à discuter, critiquer), accompagnateur technique (résoudre des problèmes techniques ponctuels).
- Rôles dépendant de la nature de la tâche : pédagogue (fournir des ressources...), expert du contenu (être expert du domaine), architecte pédagogique (proposer un scénario pédagogique), *qualimètreur* (soigner la qualité des produits), évaluateur formatif et/ou sommatif (définir des critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation), coordinateur du groupe de travail (aider le groupe dans son travail), coach relationnel (motiver l'apprenant à s'intégrer dans le groupe), méta-catalyseur (aider l'apprenant à articuler son projet personnel avec celui du groupe).
- Rôles dépendants de la temporalité de la formation : personnalisateur (prendre en compte le parcours de chacun, ses besoins...), autonomisateur (faciliter la maîtrise des compétences), superviseur (superviser le déroulement des activités), intervenant (intervenir si nécessaire).

Sa fonction principale est de « veiller à aménager un espace qui permet aux apprenants d'interagir socio-affectivement le plus souvent possible, et par conséquent de s'impliquer personnellement dans la tâche¹¹⁵ » (Vetter A, 2004).

¹¹⁴ Gremmo. M.-J. (2009). Conseiller en langues : Proposition d'analyse de deux décennies de théorie et pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. In Rivens Mompean, A. et Barbot, M.-J. (dir.). Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat. Villeneuve d'Ascq : Université Lille3. Collection UL3 “travaux et recherches”, éditions Ceges, p. 173-190. Consulté le 10 avril 2014 sur [http://hal.inria.fr/docs/00/61/98/19/PDF/Lille_2008_Gremmo_Conseiller_en_langues.pdf]

¹¹⁵ Vetter A. (2004). "Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, 1, novembre 2004, pp. 107-129. http://alsic.revues.org/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm, mis en ligne le 15/11/2004.

D'autres fonctions sont attribuées au tuteur en ligne par Nissen (2009a : 4 ; 2009b : 196) telles que « la fonction pédagogique, sociale et motivationnelle et organisationnelle ». S'ajoute à ces fonctions celle du « conseiller ». Selon Gremmo (2009), le rôle du conseiller créé en 1970 est différent de celui de l'enseignant. Cette volonté de rupture avec l'enseignant a comme objectif de convaincre explicitement les apprenants souhaitant apprendre une langue étrangère qu'il s'agit d'une autre façon d'enseigner.

Le terme de conseiller cherchait donc à différencier ce rôle de celui d'enseignant, pour refléter une conception de l'intervention pédagogique fondée sur une logique d'apprentissage et d'autoformation, et non une logique d'enseignement et d'hétéroformation [...] [Il] vise à favoriser le développement de la compétence d'apprentissage chez l'apprenant et à lui apporter un soutien dans son apprentissage proprement dit. Il s'agit donc pour le conseiller, non pas de prendre les décisions les mieux adaptées à l'apprenant, mais d'offrir une aide à la décision, en aval et en amont de l'expérience de l'apprenant [...] (Gremmo, 2009).

Le conseiller et l'apprenant travaillent ensemble en binôme pour chercher des réponses qui correspondent aux demandes de l'apprenant : « Il s'agit donc, pour l'apprenant, de construire sa personnalité d'apprenant, et pour le conseiller, de personnaliser son expertise pour mieux correspondre à l'apprenant » Gremmo (2009). Plusieurs notions sont attribuées à la fonction du conseiller par Gremmo (2009) telles que la « non-décisionnalité, non directivité et non obligation » : la non-décisionnalité signifie que le conseiller ne doit « pas prendre les décisions à la place de l'acteur principal ». Cette non-décisionnalité engendre, selon lui, une autre dimension, c'est « le droit à l'intervention » consistant à avoir « le droit d'intervenir au moment où « bon leur semble », et non pas seulement en réaction à une demande de l'apprenant, en justifiant ce droit à l'intervention par leur expertise ».

Il est à signaler que dans certains cas, le tuteur « travaille également en partenariat avec l'enseignante qui est responsable des sessions méthodologiques "apprendre à apprendre" réservées au dispositif d'autoformation guidée¹¹⁶ » (Rivens Mompean, 2012).

Cette fonction du tutorat n'est pas obligatoire dans tous les sites d'apprentissage en ligne. Elle ne l'est pas dans *Babbel* qui « n'oblige aucunement ses utilisateurs à assumer la fonction de tuteur¹¹⁷ » (Loiseau, M. & al.2010), alors que dans d'autres sites sociaux comme *Palabéa*, deux

¹¹⁶ Annick Rivens Mompean, « Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais », *Alsic* [Online], Vol. 15, n° 2 | 2012, Online since 25 June 2012, connection on 13 April 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2493> ; DOI : 10.4000/alsic.2493

¹¹⁷ Cité par Pélissier et Qotb (2012)

rôles sont identifiés, le premier, c'est celui d'« agent de convivialité » (Pélissier et Qotb, 2012), un tuteur qui, dans un cadre institutionnel, en formation à distance ou hybride, assure un « environnement convivial » dans lequel les apprenants savent que leur apprentissage est possible dans ce contexte. Le second, c'est "agent-évaluateur" (Mangenot et al., 2007) qui évalue les productions de la communauté visée. Il s'agit d'évaluer tout ce que les participants produisent sur le site social, y compris les échanges entre eux. D'ailleurs, certains sites sociaux permettent à l'utilisateur de jouer deux rôles à la fois, celui de l'apprenant et celui de tuteur : « il convient d'expliquer le fonctionnement global des sites, dont l'un des dénominateurs communs est de permettre à l'utilisateur de jouer tantôt le rôle d'apprenant, tantôt celui de tuteur¹¹⁸ » (Loiseau, M. & al., 2010).

Il est à noter que quand il s'agit d'aborder un nouveau sujet de l'apprentissage en ligne, on revient à l'apprentissage institutionnel pour relever les points communs et divergents entre les deux.

3. Le Web social et la PA

Les principes de la PA, et plus particulièrement celui de former un acteur social, ne peuvent pas être réalisés dans un enseignement traditionnel comme le montrent Pakdel et Springer (2010 : 169) en rappelant (Dillenbourg & al., 2003, Nissen, 2004) : « Cependant, l'objectif actionnel ne pourra pas être réellement atteint si on reproduit le cadre formel du groupe classe traditionnel dans les contextes d'apprentissage en ligne. »

3.1. Le Web social et le PA vers un partenariat didactique

Le Web social apparaît trois ans après la naissance officielle du CECR (2001) qui a proposé la PA. Tous les deux ont des points communs tels que la dimension sociale, collective, coopérative, motivante et productive. Leur objectif commun est que le public soit plus libre et acteur du contenu de son apprentissage. Chacun d'entre eux est considéré comme un changement réel dans son domaine. Selon Bourguignon, « La perspective [actionnelle] annoncée par le CECR est effectivement porteuse d'un réel changement, d'une réelle évolution

¹¹⁸ Loiseau, M. & al. (2010). Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu. Consulté le 15 avril 2014 sur [<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/19/94/PDF/Loiseau-Mathieu-EIAH2011.pdf>]

dans la pratique et, comme nous le verrons, d'une réelle rupture épistémologique » (Bourguignon, 2006). Le WS quant à lui est, comme cela a été précédemment mentionné, une véritable révolution dans notre époque contemporaine.

Avec le WS, l'internaute passe de consommateur de l'information à acteur. Cela s'adapte parfaitement à la fonction de l'apprenant dans la PA qui y joue le rôle d'acteur de son apprentissage. Ainsi considérés, WS et PA jouent un rôle complémentaire. Ceux qui veulent appliquer la PA dans le FLE trouvent dans la WS un bon contexte virtuel qui leur présente tout ce dont ils ont besoin concernant le matériel, les ressources, le soutien psychologique comme la motivation et d'autres fonctionnalités techniques.

	Evolution du rôle de l'internaute au sein de Web 2.0	Evolution du rôle de l'apprenant au sein de la PA
Statut	Producteur du contenu : l'administrateur n'est plus le seul détenteur de l'information.	Acteur de son apprentissage : l'enseignant n'est plus la seule source de l'information.
Lieu d'activité	Espace virtuel	Espace virtuel et réel
Rôle social	Rendre ses productions sociables en les rendant visibles par les autres internautes	Réaliser des tâches réelles au sein de la société
Durabilité des productions	Le contenu est stocké en ligne pour une durée illimitée (cela dépend de la vie du site social)	Les tâches sociales qu'il réalise seront lues par ses collègues qui lui succèdent
Demande d'un soutien	Secondaire : il demande parfois une aide ou un conseil à un spécialiste pour confronter un problème technique	Secondaire : il a recours à l'enseignant ou à un autre apprenant pour chercher un conseil ou une aide
Interactions	Interactions entre lui et ses « amis » comme dans Facebook ou avec ceux qui le suivent comme dans Twitter à propos d'un post publié déjà par lui ou par eux	Interactions horizontales entre les apprenants et verticales entre eux et leur tuteur à propos de la tâche visée
Produit final	Un produit multimodal : post, photo, audio, vidéo, etc. qu'il doit mettre en ligne et qui est consulté par les internautes	Un produit langagier ou non langagier qu'il doit rendre disponible aux apprenants ou aux citoyens du pays dont il apprend la langue

	Evolution du rôle de l'internaute au sein de Web 2.0	Evolution du rôle de l'apprenant au sein de la PA
Objectif	Personnel ou professionnel (faire la publicité à des fins commerciales)	Personnel

Tableau 12 : Comparaison entre l'évolution du rôle de l'internaute au sein du W 2.0 et l'apprenant de la PA

Le WS donne aux participants et surtout à ceux qui ne résident pas en France ou dans un pays francophone un contexte francophone virtuel qui leur permet de réaliser leurs tâches dans une perspective actionnelle. Ce soutien de la part du WS porte sur tous les types de tâches de la PA déjà cités. Des auteurs tels que Mangenot (2013b) et Ollivier (2012) essaient de montrer comment « l'émergence du Web social permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche¹¹⁹ » (Ollivier, 2012).

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. (Ollivier, 2012 : 1)

Le mariage entre le Web social et la PA engendre des expressions nouvelles, telles que « tâche 2.0 » (Mangenot et Soubrié, 2014). La PA peut fonctionner toute seule, autrement dit elle est applicable dans le Web 2.0. Par contre, celui-ci lui présente des avantages nombreux qui lui permettent une approche plus vaste (plus de choix), plus libre (due à la flexibilité du Web 2.0) et plus ouverte (dépassant les murs de la classe). Les avantages les plus cruciaux sont ceux de l'interaction, de la co-action, des plateformes, de ressources, etc. Grâce au Web 2.0, les apprenants peuvent dépasser les frontières du monde didactique et arriver dans le monde réel

¹¹⁹ 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 26 novembre 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402

dans lequel ils contactent directement et réellement, de façon synchrone ou asynchrone, les natifs de la langue cible.

Il est important de signaler qu'on ne peut pas considérer que tout site du Web 2.0 est utile pour la PA car certains sites ne sont pas appropriés aux apprenants soit parce que leurs thèmes ne répondent pas à leurs besoins ou dépassent leurs compétences actuelles, soit parce qu'ils ne s'adaptent pas à l'âge des apprenants (contenus sexuels, violents, etc.). En outre, les enseignants peuvent être un handicap pour l'exploitation de ces avantages soit parce qu'ils ne s'en rendent pas compte, soit parce qu'ils n'ont pas la formation nécessaire pour l'appliquer dans leurs cours, soit encore parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec l'utilisation des technologies en classe.

1.2. La nécessité d'une approche cognitivo-socio-constructiviste basée sur la PA et sur le Web social

Dans son étude, Bento Margaret (2014) met l'accent sur la PA en essayant de donner des bases théoriques, vu que le CECR « ne revendique aucune théorie sous-jacente au niveau méthodologique » (Bento, 2014 : 88). L'auteur pense que les différents concepts de la PA conduisent vers le constructivisme et le socio-constructivisme :

les chercheurs en didactique des langues attribuent plusieurs concepts à la perspective actionnelle et ce malgré la volonté du Cadre de ne promouvoir aucune théorie en particulier. Ces concepts mis ensemble forment un tout cohérent et convergent vers le constructivisme et le socio-constructivisme donnant ainsi un cadre théorique à cette perspective tout en restreignant les possibilités offertes par le CECRL (Bento, 2014 : 96).

Le Web social offre des moyens différents pour l'apprentissage. Il ne s'agit pas seulement de sa capacité à soutenir les trois types d'apprentissage comme indiqué ci-dessus, mais aussi de soutenir les quatre fameux courants de l'apprentissage : cognitiviste, behavioriste, constructiviste et socio-constructiviste. Pour construire son savoir, l'apprenant agit sur Internet tout seul ou avec les autres. Ollivier et Puren (2011) parlent de la nécessité d'appliquer une pédagogie répondant à ce besoin :

Les nombreuses possibilités de construire son savoir à partir des savoirs présents sur la Toile, mais aussi d'interagir et de collaborer avec des personnes différentes, favorisant la mise en œuvre

d'une pédagogie intégrant les approches cognitivo-constructivistes et socio-constructiviste
(Ollivier et Puren, 2011 : 47).

Pour les deux auteurs, cette approche cognitivo-socio-constructiviste sur le Web social permet aux apprenants-internautes de traiter mentalement l'information (savoir) en fonction de leurs besoins, leurs objectifs et leurs modes d'apprentissage personnel. Elle les aide également, dans un apprentissage collaboratif comme c'est le cas de la PA, à avancer dans l'aspect social de la construction du savoir notamment à travers la recherche du savoir (information) de façon autonome et la socialisation des savoirs à travers la publication sur Internet.

3.3. Approches pédagogiques basées exclusivement sur le Web social et sur la PA, le cas de l'approche interactionnelle

Les approches pédagogiques basées sur le Web social sont nombreuses comme celle de « Bridging activities » de Thorne & Reinhardt (2008) qui visent ceux qui ont un niveau avancé en langue.

Les apports du Web social et ceux de la PA ont poussé certains chercheurs à proposer des approches didactiques qui ne sont réalisables qu'avec ces deux fondements, comme pour l'approche interactionnelle. Il s'agit d'une approche proposée par Ollivier & Puren (2011), qui s'appuie sur la PA du CECR en étendant son champ d'application vers le réel et sur le Web social :

Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant n'est pas seulement un apprenant, mais devient un « usager » de la langue, c'est proposer des tâches qui ont un enjeu réel et dans lesquelles les aspects non langagiers retrouvent la place qu'ils ont dans la réalité. Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est de permettre à l'apprenant d'utiliser dans une situation réelle lui demandant d'interagir avec des individus réels, des compétences qu'il a développées dans des tâches d'entraînement et de répétition (Ollivier & Puren, 2011 : 66).

En effet, cette approche interactionnelle propose d'abord d'élargir le concept de la tâche du CECR (2001) en ajoutant une nouvelle catégorie aux tâches proposées par le CECR¹²⁰. Il s'agit des « tâches ancrées dans la vie réelle ». Ensuite, la réalisation de ces tâches se fait sur le Web 2.0, car celui-ci est « un espace privilégié pour permettre des co-actions [et des interactions avec des locuteurs natifs] sous contraintes relationnelles véritables et [...] le travail sur cette plate-forme présente des atouts non négligeables » (Ollivier & Puren, 2011 : 67). Les auteurs de cette approche divisent l'utilisation du Web 2.0 en quatre types : publier en ligne, discuter en ligne, participer en ligne et jouer.

Mangenot (2011b) considère que cette approche n'est que la pédagogie par projet de Freinet basée sur Web1.0 et que la seule différence c'est le fait de rencontrer spontanément, grâce au Web 2.0, des locuteurs natifs :

On est là typiquement dans une pédagogie du projet qui rappelle Freinet et telle que l'on pouvait déjà l'envisager avec le Web 1.0 [...] La nouveauté avec le Web 2.0, c'est que l'on peut 'rencontrer' des interlocuteurs ou trouver un public sans que cela soit organisé à l'avance, et ce dans des contextes variés (forums, blogs, mondes virtuels, réseaux sociaux, etc.) (Mangenot, 2011b : 5).

Cette approche est le fruit des recherches qu'Ollivier a menées à propos de la participation des étudiants au site encyclopédique Wikipédia. Il s'agit de rédiger des articles de la part des étudiants autrichiens sur Wikipédia (Ollivier, 2007b, 2010).

L'ambition des didacticiens ne s'arrête pas à l'utilisation du WS et de la PA dans l'apprentissage formel, ils s'intéressent également à l'apprentissage informel. Pour cela, des sites et des applications seront mis à la disposition de ceux qui veulent apprendre une ou des langues étrangères à partir de chez eux.

3.4. Des sites sociaux basés sur la PA, l'exemple de Babelweb¹²¹

Il s'agit d'un projet européen qui, soutenu par la Commission européenne et coordonné par Christian Ollivier, regroupe neuf institutions éducatives de l'Union européenne : Université de la Réunion, *Società Dante Alighieri, Sede Centrale, Roma, Italie*, Lycée Mäkelänrinne,

¹²⁰ Nous rappelons que le CECR (2001) propose deux grands types de tâches : des « tâches de répétition » et des « tâches communicatives pédagogiques ».

¹²¹ L'adresse du site est : [<http://www.babel-web.eu/>]

Helsinki, Finlande, etc. Son public cible est les utilisateurs et les apprenants adolescents ou adultes des langues romanes et en particulier le français, l'espagnol et l'italien. Pour réaliser des tâches, il faut que leur niveau en langue cible soit supérieur au niveau A1 selon les critères du CECR.

Ce site libre et gratuit annonce explicitement qu'il se base sur la PA du CECR et sur l'approche interactionnelle. Il insiste sur la dimension réelle de ses tâches :

Babelweb s'inscrit dans l'approche actionnelle telle qu'elle est définie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) [...] Babelweb ajoute à cette perspective une approche interactionnelle et propose des tâches réellement authentique, [...] Pour mettre en œuvre cette didactique, Babelweb utilise des technologies du Web 2.0 (blogs, wikis et forums). Ces outils permettent de publier rapidement et aisément des productions multimodales et d'encourager la communication entre auteurs et lecteurs.

Le site est un portail qui s'appuie sur la notion de la « didactique invisible » inspirée du « théâtre invisible » d'Augusto Boal consistant à impliquer les spectateurs dans la scène sans qu'ils s'en rendent compte :

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 (Ollivier, 2012 : 8).

Son but consiste à « 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 » (Ollivier, 2012 : 32).

Ce site d'apprentissage participatif fournit également aux enseignants des fiches didactiques qu'ils peuvent intégrer en classe.

3.5. Les apports du Web social dans une perspective actionnelle

Plusieurs études ont montré les atouts du Web social pour la PA. Ainsi, pour Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), les avantages du Web social pour la réalisation des tâches consistent à « donner plus de sens aux productions réalisées » grâce à l'interaction avec un public extérieur

ou à la diffusion de ces productions, à « acquérir, en langue étrangère, une ‘ littérature numérique’ », à la « facilitation, par certains outils en ligne, de la collaboration à l’intérieur du groupe classe », à « voir dans le web social une ressource pour des apprentissages informels » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014 : 3-4). Dans cette recherche, nous ajouterons à ces atouts la motivation, la qualité, l’authenticité, etc.

3.5.1. La motivation

Dans la réalisation des tâches basées sur la PA, la motivation croissante permet d’impliquer davantage l’apprenant dans l’exécution de ces tâches :

Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l’intérêt qu’elle suscite ou parce qu’elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l’accomplissement d’une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l’apprenant à une plus grande implication (CECR, 2001 : 123).

L’exploitation croissante du WS dans la réalisation des tâches de la PA prouve ses avantages dans ce domaine.

L’utilisation du Web social est considérée comme une source de motivation pour les apprenants usagers de la langue. Dans une approche par les tâches réalisée sur Internet, Villanueva (2009) met l’accent sur le fait que la motivation des étudiants existe quand la « tâche et l’emploi du français [sont] perçus comme pertinents par [eux] » (Villanueva 2009 : 76).

Le degré de motivation peut augmenter en fonction du type de tâche et de sa relation avec la vie quotidienne comme le montre Ollivier (2007) dans une étude sur l’autonomie des étudiants autrichiens qui ont réalisé des tâches collaboratives visant à publier des articles sur Wikipédia. L’étude « montre également que le fait de proposer des tâches prenant place au sein d’interactions sociales réelles contribue à augmenter la motivation des apprenants et les incite à une plus grande exigence de qualité » (Ollivier, 2007 : 13).

La motivation des apprenants au moment de la réalisation des tâches dépend aussi de la nature réelle et sociale de ces tâches qu’offrent le Web social et la PA.

La PCA [perspective co-actionnelle] donne un cadre dynamique au concept de tâche afin de relancer la motivation des apprenants. La motivation des étudiants peut se construire à travers

la réalisation de tâches réalistes, c'est-à-dire de tâches présentant un défi intellectuel réel, soit un problème à résoudre dont la solution n'est pas connue à l'avance (Catroux, 2006 : 4).

Aussi les la socialisation de l'écrit (Phoungsub, 2013) et interactions sociales réelles sont-elles un élément essentiel pour augmenter la motivation.

3.5.2. L'interaction

Avant Internet, la recherche dans le domaine de l'apprentissage assisté par ordinateur (CALL, en anglais) s'intéressait au développement de logiciels et à leur intégration en classe, alors que, plus tard, elle vise l'analyse des interactions en ligne (Mangenot, 2013a : 21).

Les technologies offrent à l'apprentissage des langues deux dimensions, la dimension de l'*interactivité* machinique et celle de l'*interaction* humaine (Bouchard, Mangenot, 2001). Dès l'apparition de la formation en ligne, d'autres termes sont utilisés tels que *médiation* et *médiatisation* (Glikman, 2002). Enfin, la notion d'*affordance* « pourrait permettre de jeter un pont entre l'interactivité (des outils) et les interactions (humaines, verbales) » (Mangenot, 2013a : 23).

Le Web 2.0 est un espace d'interaction ouvert à tout le monde et pour tous les usages y compris l'apprentissage du FLE. Les tâches de la PA réalisées par un ou des groupes d'apprenants exigent une interaction constante entre tous les participants (enseignants et apprenants) ou entre ceux-ci et un tiers.

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 en dépassant le cadre des relations apprenant(s)-enseignant et apprenant(s)-apprenant(s). (...) Nous appelons approche interactionnelle cette approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues qui tient pleinement compte des interactions sociales au sein desquelles s'inscrivent les tâches (Ollivier et Puren, 2011 : 66).

Or, le Web 2.0 vient faciliter cette interaction en permettant qu'elle se déroule sous plusieurs formes (synchrone ou asynchrone) avec un système de notifications qui prévient instantanément les autres quand il y a une nouvelle participation.

A ce propos, une étude a été menée, à l'université Hannam en Corée du Sud, sur l'interaction entre les apprenants du FLE sur les sites de réseautage social. Les apprenants en question devaient réaliser des tâches fondées sur la PA et inspirées de leur programme d'étude et non de la vie réelle, en utilisant Facebook comme plateforme. Hyeon Yun (2013) décrit cette expérience en montrant les aspects socioculturels et affectifs ainsi que les aspects linguistiques et interactionnels de cette interaction. Il a pu observer les effets de l'interaction écrite spécifique aux apprenants et constater que « les apprenants ont réalisé les tâches de manière rigoureuse en respectant le contenu du cours en présentiel¹²² ». L'auteur a également constaté que les apprenants ont construit via leur groupe Facebook leur propre communauté d'apprentissage dans laquelle ils s'expriment en français. Il s'agit des avantages interactionnels que le Web 2.0 présente aux apprenants de FLE pour rendre la réalisation de leurs tâches plus facile :

J'ai remarqué que, lorsque l'enseignant constitue un groupe à objectifs linguistiques et interactionnels sur Facebook, les apprenants s'y présentent sous la forme d'un site communautaire ayant la même interface que Facebook en usage classique. Les apprenants y construisent leur propre communauté d'apprentissage en tentant de s'exprimer en langue cible, en échangeant et en partageant leurs savoirs et savoir-faire (Yun, 2013).

Cette étude montre comment le Web 2.0, représenté dans ce cas-là par Facebook, peut être utilisé comme dispositif pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de langue. De plus, il permet aux participants d'interagir entre eux facilement pour réaliser leurs tâches actionnelles.

3.5.3. L'authenticité

Le Web social rend l'usage de la langue plus authentique. La participation sur un site Web 2.0 entraîne cet effet positif de permettre aux apprenants d'avoir un comportement langagier semblable ou proche de celui des natifs qui utilisent déjà ce site. Ces résultats ont été mis en évidence par Ollivier et Puren (2011) qui ont comparé le comportement langagier des apprenants et des locuteurs natifs sur un même site social et constaté une forte similitude. Par contre, ils ont aussi remarqué que les contributions des mêmes apprenants sur un forum

¹²² Hyeon Yun. « Interaction entre apprenants de français langue étrangère (FLE) sur les sites de réseautage social en Corée du Sud ». Consulté le 3 juin 2014 sur [<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article248&lang=fr>] mis en ligne le 3 août 2013.

didactique étaient moins importantes que les précédentes sur le site réel. Cette comparaison porte, dans le site social, sur deux éléments : les informations personnelles et l'expression de l'affectivité. Concernant le premier aspect, ils se rendent compte que les apprenants donnent des informations sur eux de façon similaire à celle des natifs dans le même site. Cependant, ces mêmes apprenants ne font pas la même chose sur un forum didactique. Pour l'expression de l'affectivité, ils s'aperçoivent que les apprenants utilisent rarement les émoticônes dans un forum didactique. Néanmoins, il y en a en abondance dans le site social réel : 80% de leurs messages contiennent des émoticônes, alors que 60 % des messages des natifs en contiennent. Les deux auteurs expliquent cette différence par la différence d'âge entre les apprenants et les natifs. Cette étude montre et confirme ce qui est précédemment dit sur les avantages de la mise en œuvre de la tâche de la vie réelle sur les sites du Web 2.0.

3.5.4. L'autonomie

L'autonomie est intégrée dans le domaine de l'apprentissage des langues par le Conseil de l'Europe (1971). Il est à préciser que cette autonomie ne s'acquiert pas naturellement, l'apprenant doit faire un effort pour y parvenir :

L'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir. Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer de toutes les décisions concernant la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition (HOLEC, 1979, cité par Berdal-Masuy et al., 2006 : 112).

Il existe plusieurs facteurs, autres que la communication en contexte, qui ont contribué, selon P. Benson (2001), à l'émergence de l'autonomie, comme le facteur économique (migration, tourisme et internationalisation du commerce et de l'éducation), l'augmentation rapide du nombre d'apprenants et l'accroissement des besoins des adultes pour la formation en langues, et le fait que « les apprenants considèrent les langues comme n'importe quel autre bien de consommation ; ils veulent les acquérir à leur rythme, à moindre frais et en utilisant les Nouvelles Technologies » (Benson, 2001, cité par Berdal-Masuy et al., 2006 : 112).

Depuis les années 1970, les didacticiens émettent des théories à propos de l'autonomie de l'apprenant en cherchant les outils qui pourront l'aider à mettre en pratique cette autonomie. Ces outils qui sont constamment en évolution, dépendent toujours de la dernière génération des nouvelles technologies.

Le Web 2.0, en tant que « dispositif pédagogique mis en place, doit permettre à l'étudiant d'apprendre à apprendre, d'acquérir non seulement des savoirs (linguistiques, communicatifs et culturels), mais aussi des savoir-faire et des stratégies d'apprentissage. Les apprenants sont donc invités à développer une approche réflexive sur leur manière d'apprendre pour s'orienter dans l'apprentissage » (Berdal-Masuy Françoise et al., 2004 : 175).

Brigitte Albero (2000) préfère, dans une auto-formation ouverte et à distance, aborder l'autonomie de manière non pas globale mais fragmentée. Ces « parties d'autonomie » seraient les mêmes pour l'apprentissage via le WS. Elles sont ainsi résumées ainsi :

- technique : il est question de maîtriser le côté technologique et de s'y adapter ;
- informationnelle : c'est avoir un savoir-chercher de l'information ;
- méthodologique : il s'agit de savoir organiser le travail demandé et de s'auto-évaluer ;
- psycho-affective : elle vise la partie émotionnelle chez l'apprenant qui doit assumer sa responsabilité dans la formation ;
- cognitive : elle donne la possibilité de créer un lien entre ce qui est connu et ce qui est nouveau en formulant, par anticipation, une hypothèse ;
- méta-cognitive : elle correspond à une activité réflexive sur l'action et sur la démarche d'apprentissage choisie ;
- sociale : elle permet de profiter de la communication pour apprendre en demandant une aide par exemple (Albero, 2000 : 8-9).

Nissen (2007) ajoute à cela l'autonomie langagière qui permet à l'apprenant d'« agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère dans un contexte personnel, professionnel ou d'études¹²³». Pour l'auteur, ces huit catégories d'autonomie sont indispensables dans la réalisation des tâches à distances.

¹²³ Nissen, Elke. 2007. « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? » Alsic, n° Vol. 10, n° 1 (décembre). doi:10.4000/alsic.617. Consulté le 14 février 2015

3.5.5. La qualité

Les tâches de la PA et notamment celles de la vie réelle, réalisées sur le Web 2.0, amènent les apprenants à élaborer un produit de qualité, comme l'ont mentionné Mangenot et Soubrié (2014) à propos du *cadre rédactionnel*¹²⁴ dans le Web social. Selon ces deux auteurs, les sites sociaux tels que Wikipédia proposent des « consignes d'écritures » et un « contrôle de la publication » qui consiste à la valider avant de la publier.

Cette qualité est liée à leur responsabilité envers leur travail qui sera consulté par des natifs et pourra être réutilisé en tant que référence pour les autres, comme le fait de commenter, sur un site de marketing, un produit qu'un apprenant vient d'acheter en donnant son avis à son sujet. La qualité des productions des apprenants vise à la fois la forme (la langue) et le fond (le contenu).

Ollivier et Puren (2011) font part du soin avec lequel les étudiants rédigent leurs articles publiés sur *Wikipédia*. Les deux auteurs constatent que leurs textes ne contiennent que très peu d'erreurs par rapport aux textes qu'ils rendent à leur professeur. Ce sont les modifications légères des autres wikipédiens apportées à ces textes, qui sont la preuve de cette qualité. Le souci que les apprenants ont de la qualité de leurs publications les amène à envoyer, par e-mail, à leur professeur leur texte fini pour qu'il soit corrigé. Dans ce cas-là, le professeur joue le rôle d'expert. Le niveau de la qualité dépend du niveau de la responsabilité chez les apprenants, ce qui veut dire qu'il existe une forte relation entre ces deux éléments. Si les apprenants ont peu de responsabilité face à leurs tâches, la qualité de celles-ci sera inférieure aux prévisions de leur professeur. Celui-ci devrait, pour augmenter la qualité, développer cette responsabilité chez ses apprenants avant d'agir et interagir en ligne.

4. Le Web social et la tâche de la PA, quelles compétences à développer ?

Il est nécessaire ici de rappeler que la PA est proposée par le CECR et que celui-ci a détaillé les compétences générales individuelles, les compétences à communiquer langagièrement, les activités langagières et les domaines qui aboutissent toutes ensemble à réaliser la tâche de la

¹²⁴ Voir « 2.1. Développement des compétences écrites et discursives »

PA et permettre aux apprenants d'agir ensemble : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. » (CECR, 2001 : 15, souligné par nous).

Le CECR établit une relation entre le développement des compétences langagières et la réalisation des tâches dans laquelle le premier est une condition pour arriver à effectuer la deuxième. Il est question de déterminer comment le WS peut développer les différents types de compétences dans une PA.

De son côté, Puren (2008 et 2009c) critique l'adoption par le CECR de la compétence communicative en montrant qu'elle ne répond pas aux principes de la PA. Il propose « la compétence informationnelle » qui comprend la compétence communicative.

4.1. Développer les compétences générales individuelles

Le CECR entend par le mot compétences, « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECR, 2001 : 15). Ces compétences englobent d'autres compétences appelées par le CECR *compétences générales individuelles* qui comprennent quatre types de savoirs :

4.1.1. Savoirs

Il s'agit « des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (CECR, 2001 : 16).

Les savoirs empiriques, correspondent aux connaissances sur lesquelles toute communication humaine s'appuie. Ces connaissances dépendent également de la vie quotidienne (modes de transports, modes de repas, communication...) et des domaines public ou personnel qui sont, selon le CECR, fondamentaux pour la gestion des activités en langue étrangère. La communication interculturelle compte en plus sur la connaissance des valeurs, des croyances religieuses, etc. partagées entre les régions et les pays.

Les savoirs dits académiques sont les connaissances acquises dans les établissements pédagogiques ou professionnels. Ils sont importants pour comprendre par exemple les textes en

langue étrangère proposée par ces établissements. Ces connaissances sont variables d'un individu à l'autre. Il se peut qu'elles soient même propres à une culture donnée.

Le Web social facilite l'accès au savoir entre les différents pays du monde parce qu'il permet aux internautes d'accéder virtuellement à de nouveaux territoires étrangers et d'acquérir de nouveaux savoirs qui reposent sur des connaissances culturelles et socioculturelles. Cette importance du WS provient du fait que les internautes sont le noyau dur du WS et qu'ils sont les seuls producteurs de son contenu. Cela leur donne la possibilité de mettre leur culture à la disposition des autres et de découvrir les cultures étrangères en faisant une comparaison avec la leur, au niveau, par exemple, de la vie quotidienne (nourriture et boisson, heure des repas, façons de manger, congés légaux, horaires et habitudes de travail, etc.), des conditions de vie (niveau de vie, conditions de logement, couverture sociale), des relations interpersonnelles (la structure sociale, les relations entre les sexes, les relations familiales, etc.), du savoir-vivre (les conventions liées à l'hospitalité : cadeaux, vêtements, etc.).

4.1.2. Les habiletés et savoir-faire

Il s'agit des connaissances résultant de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative : savoir conduire une voiture, jouer du violon, etc. Cette maîtrise exige la mobilisation de savoirs déjà acquis et « oubliables » qui sont accompagnés d'une forme de savoir-être sur l'état d'agir (la détente ou la tension).

Selon le CECR, ce savoir-faire se divise en deux. Une partie concerne les savoir-faire et les aptitudes pratiques : aptitudes sociales (bien se comporter pour les étrangers), aptitudes de la vie quotidienne (faire sa toilette, s'habiller...), aptitudes techniques et professionnelles (capacité de faire les actions mentales et physiques nécessaires pour remplir les devoirs de sa tâche) et aptitudes propres aux loisirs (connaître les actes indispensables pour une activité de loisir comme la peinture ou la course à pied, etc.). La deuxième correspond au savoir interculturel qui comprend la capacité de faire un lien entre la culture d'origine et la culture étrangère et la possibilité d'utiliser des stratégies pour établir le contact avec ceux de l'autre culture. Le WS aide les apprenants qui espèrent être des acteurs dans la société de la langue cible à acquérir le savoir-faire nécessaire, que ce dernier soit langagier ou non langagier. Par exemple, un apprenant américain ayant comme tâche de préparer un plat français, peut regarder sur *Youtube* une vidéo de démonstration faite par un ou une Française. Une fois qu'il a réussi sa tâche, il peut le préparer tout seul sans revenir à cette vidéo.

4.1.3. Les savoir-être

Il s'agit des facteurs personnels portant sur les aptitudes individuelles, sur des traits de personnalité (silencieux/bavard), sur des dispositions d'attitudes qui reflètent l'image de soi et des autres dans une interaction sociale donnée. Ils correspondent aux motivations, aux valeurs, aux croyances, etc. En plus de sa nationalité et de son appartenance à un groupe ethnique, la personnalité de l'apprenant influence son apprentissage. Ces savoirs jouent un rôle important dans la PA parce que l'objectif de celle-ci est d'aider l'apprenant à devenir un acteur social, or ces savoirs lui permettent de bien se comporter en situation d'acteur social. L'enseignant peut proposer des tâches qui peuvent aider ses apprenants à résoudre des difficultés qui seraient liées à leur personnalité ou leurs traits de caractère, par exemple faire une présentation orale pourrait diminuer la timidité de certains apprenants.

Le WS est, comme il est évoqué dans ses apports ci-dessus, considéré une source de motivation pour ses utilisateurs qui ont de plus en plus envie de communiquer avec les autres. Ses fonctionnalités leur permettent de s'exprimer librement, de susciter leur créativité et d'aussi de respecter les valeurs d'autrui.

4.1.4. Savoir-apprendre

Ces savoirs nécessitent la mobilisation simultanée des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être ainsi que d'autres types de compétences. Ils peuvent être interprétés ainsi : « savoir-être disposé à découvrir l'autre ». Dans la PA, ils sont indispensables pour la réalisation des tâches qui exigent la mise en pratique de ces savoirs.

Le WS est considéré comme une plate-forme révolutionnaire de l'apprentissage qui comprend des savoirs (contenus), des savoir-être (un espace pour mettre en place un échange oral ou écrit entre les internautes, pour les aider à prendre des initiatives et éviter les risques d'une communication face à face) et des savoir-faire (qui se présentent comme soutien technique pour agir et pour manipuler des supports informatiques).

4.2. Développer les compétences à communiquer langagièrement

Le CECR regroupe plusieurs éléments dans une seule compétence dite *la compétence à communiquer langagièrement*. Il s'agit des composantes linguistique, sociolinguistique et

pragmatique qui servent à l'apprenant pour communiquer au moment où il fait son action sociale.

4.2.1. La composante linguistique

Elle porte sur les savoirs et les savoir-faire liés au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres types de savoir concernant le système de la langue. Elle n'exige pas de « valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (CECR, 2001 : 17). Il existe une relation étroite entre la langue et la société qui facilite la réalisation des tâches en son sein.

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème... Les tâches exigent la mise en œuvre de la compétence langagière. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer.¹²⁵

Chacune des compétences de la composante linguistique est une clef de voûte dans la PA et par conséquent dans la réalisation des tâches, notamment les tâches langagières car elles sont des « outils linguistiques » et non plus des « objectifs linguistiques ».

- La compétence lexicale : elle comprend d'une part des éléments lexicaux (mots isolés, expressions, mots figés, etc.) et d'autre part des éléments grammaticaux (pronoms, conjonctions, articles, etc.). Dans une PA, elle aide les apprenants à utiliser le vocabulaire qui concerne le domaine de la tâche demandée. D'ailleurs, sur le WS, l'apprenant utilise sans cesse le vocabulaire pour chercher une information, poster un sujet sur un site social, réagir à un événement, etc. La spécificité de chaque site social donne l'occasion à l'apprenant de découvrir les mots qui renvoient à un contexte particulier ; par exemple, les sites de tourisme comprennent des mots comme touriste, hôtel, séjour, monument, musée, etc.
- La compétence grammaticale : elle comprend des éléments (morphèmes, racines, affixes, mots), des catégories grammaticales (temps verbaux, genre, nombre, concret/abstrait, transitif/intransitif/passif, etc.), des classes (conjugaisons, déclinaisons, etc.), des structures (mots composés et complexes, syntagmes nominal/verbal, propositions

¹²⁵ BO hors série n°6 25 août 2005 Préambule / Collège Palier 1

principale/subordonnée, phrases simple/complexes), des processus (nominalisation, affixation), etc. Les apprenants s'appuient sur la maîtrise de cette compétence pour communiquer entre eux et réaliser leurs tâches que ce soit en classe ou ailleurs dans la société. En visitant les sites sociaux, ils auront besoin de communiquer avec les autres et de publier un contenu qui devra être compréhensible par les autres internautes. Pour cela, la maîtrise de cette compétence leur permet de transmettre leur idée sans créer de malentendu ou une incompréhension de la part des autres. Certains sites sociaux pédagogiques mettent à la disposition des apprenants un contenu grammatical leur servant à développer cette compétence, du type QCM par exemple.

- La compétence sémantique : elle vise l'organisation du sens. Le CECR propose trois types de sémantique : la sémantique lexicale (traite le sens des mots : référence, connotation, synonyme/antonyme, etc.), la sémantique grammaticale (vise le sens des catégories, des structures et des éléments grammaticaux) et la sémantique pragmatique (aborde les relations logiques : substitution, présupposition, implication, etc.). L'apprenant de la PA doit maîtriser cette compétence afin d'avoir la possibilité de comprendre la nature de la tâche proposée, les documents utilisés et de pouvoir échanger avec ses camarades, etc. L'apprenant sur les sites sociaux devra comprendre le sens de ce qu'il lit (un article sur Wikipédia par exemple) ou écoute. Certains sites sociaux lui donnent les moyens de comprendre le sens des mots en proposant des traductions simultanées¹²⁶ ou des photos accompagnant les mots pour mieux comprendre l'idée, etc.
- La compétence phonologique : elle s'intéresse à la perception, la connaissance et la production des unités sonores de la langue, ses traits phonétiques (nasalité, sonorité, occlusion, etc.), la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation...), la prosodie ou phonétique de la phrase (accentuation, intonation...).
- Cette compétence est primordiale pour le public-apprenant de la PA car elle lui donne la possibilité de comprendre ce que l'enseignant attend (comprendre ce que l'enseignant dit en français) et de produire oralement des phrases en français (discuter de la tâche avec l'enseignant, échanger entre les participants pour mettre en place un plan du déroulement de la réalisation de la tâche, faire un exposé oral, etc.).

Sur le WS, les apprenants se trouvent devant une source infinie de documents sonores qu'ils peuvent consulter pour des raisons personnelles, pédagogiques ou professionnelles. Certains

¹²⁶ Les vidéos sur le site de partage Youtube disposeraient maintenant d'une traduction simultanée avec une ou plusieurs langues.

sites sociaux disposent d'un service vocal¹²⁷ qui remplace l'écrit et qui, donc, facilite la réalisation de leurs tâches en raison de ses caractéristiques techniques qui rendent par exemple l'intégration d'un fichier sonore au sein d'un site social plus facile qu'avant. D'ailleurs, certains sites sociaux pédagogiques proposent des exercices interactifs pour développer la communication orale¹²⁸ chez les apprenants, etc.

- La compétence orthographique : il s'agit d'avoir une connaissance à propos de la perception et de la production des mots ou des textes de la langue. Cette compétence aide l'apprenant à prendre des notes, à s'exprimer correctement en langue cible, à rédiger un devoir de classe, un rapport, un mémoire ou même une thèse. Dans la PA, il peut en profiter pour réaliser sa tâche : prendre des notes, correspondre par écrit pendant la réalisation du travail (mail, tchat, etc.) et si le produit final doit être remis sous forme écrite (CV, annonce, etc.), la maîtrise de cette compétence garantit la présentation d'un travail parfait.

Le WS facilite la rédaction et l'acquisition de cette compétence : des sites sociaux¹²⁹ ont comme objectif d'améliorer l'orthographe en français, d'autres proposent des corrections orthographiques de travaux écrits. De plus, certains sites du WS disposent d'une correction orthographique automatique.

- La compétence orthoépique : l'apprenant est supposé avoir la capacité de lire un texte écrit à haute voix. Cette compétence dépend des deux compétences phonologique et orthographique. L'apprenant profite de cette compétence pour intervenir oralement, pour la lecture d'un document (rapport, lettre) ou pour faire une présentation orale dans une tâche de la PA. Certains sites sociaux et pédagogiques proposent des activités qui peuvent améliorer cette compétence. D'ailleurs, les apprenants peuvent profiter des fonctionnalités du WS pour rédiger un texte sous forme d'une dictée (ils prononcent et le site rédige : un mot mal prononcé peut être mal écrit).

4.2.2. La compétence sociolinguistique

Elle vise l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale. Elle contient plusieurs éléments :

- Marqueurs des relations sociales : ils diffèrent d'une langue et d'une culture à l'autre et s'appuient sur trois facteurs, le statut des interlocuteurs, la proximité de la relation et le registre

¹²⁷ Le site google.com par exemple propose d'utiliser la voix au lieu de l'écrit pour chercher : il suffit de prononcer le mot demandé ou de poser la question oralement.

¹²⁸ Certains sites du WS proposent des services de communication oraux comme *Skype*

¹²⁹ Le site *Voltaire* par exemple.

du discours. Ces marqueurs sont nécessaires pour l'apprenant de la PA qui est censé devenir un acteur social. Il les utilise constamment dans un contexte d'accueil et de salutation (Bonjour ! Salut), de présentation (Enchanté !) ou pour prendre congé (Au revoir ! A bientôt !). De plus, il a recours à des usages de forme d'adresse différents selon l'interlocuteur : officiel (Votre Sainteté), formel (Monsieur, Madame...), informel (le prénom seul : Pierre, Camille), etc. Sur le plan technologique, le WS rend les relations sociales plus faciles en tant qu'un dispositif étant à la base sociale. De plus, il invente d'autres marqueurs qui lui sont propres comme l'utilisation des émoticônes au lieu des mots de salutation.

- Règles de politesse : elles varient d'une culture à l'autre et sont une source fréquente de malentendus interculturels. On peut considérer deux types de politesse, l'une est positive (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre ; partager expérience et soucis ; exprimer admiration, affection, gratitude ; offrir des cadeaux, promettre des faveurs, une invitation, etc.), la deuxième est la « politesse par défaut » comme le fait d'exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir (correction, contradiction, interdiction, etc.). L'apprenant du FLE, au cours de la réalisation de sa tâche, doit prendre en compte les règles de politesse chez les Français. Le WS respecte lui aussi ces règles et certains sites sociaux font, par exemple, une censure automatique de certaines expressions jugées choquantes.
- Expressions de la sagesse populaire : ces expressions (proverbes, expressions idiomatiques, familières, de croyance, de valeurs...) sont très importantes pour l'apprenant de la PA qui est censé les utiliser pour renforcer ses attitudes courantes envers son entourage dans la société cible où il sera un acteur social. Ces expressions sont aussi utilisées sur le WS lorsqu'il communique avec les autres que ce soit pour des raisons personnelles, pédagogiques ou professionnelles.
- Différences de registre : il s'agit d'utiliser les variétés d'une langue dans des situations différentes en fonction des besoins de communication. L'apprenant de la PA est amené, en fonction de la nature de sa tâche, à prendre en considération les différents registres de la langue cible : formel (La séance est ouverte), officiel (Messieurs, la Cour !), informel (On commence ?), neutre (Pouvons-nous commencer ?), familial (On y va ?) ou intime (Alors, ça vient ?). On trouve sur les sites sociaux les différents registres de la langue française.
- Dialecte et accent : l'apprenant de la PA doit avoir la capacité de distinguer les marques linguistiques telles que la classe sociale, l'origine régionale ou nationale, etc. en fonction de la tâche demandée et du contexte dans lequel elle sera réalisée. Ces marques linguistiques sont aussi présentes sur les réseaux sociaux auxquelles l'apprenant est confronté constamment.

4.2.3. La compétence pragmatique

Cette compétence consiste, selon le CECR, à rendre l'apprenant apte à maîtriser la langue en ce qui concerne l'organisation, la structuration et l'adaptation de ses messages ; elle concerne également l'utilisation de ces messages pour réaliser des fonctions langagières et la segmentation de ces messages en fonction des schémas interactionnels et transactionnels. La compétence pragmatique se répartit en trois types de compétences :

- La compétence discursive : l'apprenant de la PA doit maîtriser cette compétence pour pouvoir ordonner ses phrases et leurs composantes, les enchaîner logiquement (exemple au niveau temporel : Il est tombé (et) je l'ai frappé. – Je l'ai frappé (et) il est tombé.), etc. De plus, il doit être capable de structurer son discours d'un point de vue thématique, de le rendre cohérent, en prenant en compte le style, le registre et l'efficacité rhétorique. La maîtrise de cette compétence lui permet d'interagir de manière cohérente à toutes les étapes de la réalisation de sa tâche (négocier la tâche avec l'enseignant, discuter avec les autres participants...), que ce soit en classe ou dans la société. Elle lui donne la possibilité de structurer et planifier son texte (comment raconter une histoire, construire une argumentation et rédiger des lettres officielles, des essais, des mémoires, etc.). Sur les sites sociaux, cette compétence est toujours importante pour communiquer avec les autres internautes.
- La compétence fonctionnelle : il s'agit, pour l'apprenant de la PA, d'utiliser la langue dans la communication à des fins fonctionnelles. On peut distinguer deux types de sous-fonctions. D'un côté les micro-fonctions sont des catégories consistant à définir l'utilisation d'énoncés simples par l'apprenant lors d'une intervention dans une interaction. Threshold Level (1990), cité par le CECR (2001: 98) les classifie de façon détaillée en fonction de leur utilisation : donner et demander des informations (compte-rendu, demande, réponse, etc.), exprimer et découvrir des attitudes (accord/désaccord, savoir/ignorance, plaisir/déplaisir, obligations, nécessité,...), faire faire (suggérer, conseiller, demander de l'aide), établir des relations sociales (attirer l'attention, s'adresser aux gens, saluer, présenter, porter un toast, prendre congé), structurer le discours (ouvrir les débats, prendre la parole, clôturer, etc.). De l'autre côté, les macro-fonctions sont des catégories visant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral et écrit. Il s'agit d'une série de phrases comme narration, description, exposé, argumentation, persuasion, etc. Enfin, une troisième fonction, concerne le fait, pour l'apprenant de la PA, d'être capable d'utiliser des schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication. L'apprenant amené à réaliser une tâche avec les autres doit utiliser ces schémas pour structurer

les échanges avec eux. Ils peuvent avoir la forme simple de paires (question-réponse, requête, acceptation/ refus, etc.) ou d'échanges doubles ou triples dans des interactions plus longues comme dans les interactions coopératives au cours de la réalisation de la tâche qui aboutit à former le groupe et créer des relations entre les participants, à préciser les rôles de chacun, à aboutir à un consensus à propos des moyens et des finalités, etc. Cette compétence joue un rôle important car elle invite l'apprenant à réaliser des fonctions déterminées consistant à mobiliser les connaissances antérieures dans un contexte réel (français fonctionnel). La différence entre le français fonctionnel et la PA, c'est que l'objectif du premier est communicatif, alors que la seconde est sociale. Sur le WS, l'apprenant est amené à mettre en pratique cette compétence car, dans la société virtuelle dans laquelle il se trouve, il en a besoin pour exprimer son attitude vis-à-vis du contenu d'une vidéo par exemple (micro-fonction) ou pour défendre son point de vue dans un débat sur un fait donné (macro-fonction).

Il est à rappeler que ces compétences ne sont pas visées en tant que telles dans la PA parce qu'elles font partie de la compétence de communication et la communication dans cette perspective est un moyen pour parvenir au produit final qui peut être langagier ou non langagier. En outre, les tâches d'une formation donnée ne peuvent pas aborder ou développer toutes ces compétences car c'est le besoin et les autres conditions (contexte, moyens...) qui déterminent les compétences à développer.

5. La PA et le Web social : développer une compétence informationnelle

Aujourd'hui, l'explosion¹³⁰ énorme des informations grâce au Web social, qui représente « la première source d'accès à l'information¹³¹ » (Karsenti & Dumouchel, 2010), exige une réaction positive de la part de la société. Nous parlons aujourd'hui d'une « société de l'information ». L'importance de celle-ci a même incité l'Unesco à appeler à « la maîtrise de l'information¹³² ».

¹³⁰ En 2013 : « Plus de 3 000 photos sont déposées chaque minute sur le site Flickr (Intel 2013). Quelque 20 milliards de minutes sont passées chaque jour sur un réseau social comme Facebook (Constine 2013). » In Thierry Karsenti, Gabriel Dumouchel, Vassilis Komis ((2014 : 20).

¹³¹ In « Thierry Karsenti, Gabriel Dumouchel, Vassilis Komis (2014 : 20

¹³² Horton, F. W., & UNESCO. (2008). Introduction à la maîtrise de l'information. UNESCO. ISO 690

Certains chercheurs affirment que notre siècle exige une compétence informationnelle : « Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle¹³³ » (Jérôme Dinet, 2008).

Les didacticiens des langues proposent d'amener les étudiants à apprendre la langue dans son milieu naturel (Ollivier, 2012 ; Springer, 2009), en tant qu'individus et non pas apprenants. Cela signifie que les apprenants doivent acquérir les mêmes compétences dont dispose un individu natif. L'apprenant, en tant qu'acteur social, doit aussi avoir une *compétence informationnelle*¹³⁴ qui lui donne la possibilité, dans un projet collectif et durable, de « chercher, évaluer, utiliser et créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels [et d'] agir correctement avec l'information dans la société cible » (Puren, 2008).

Dans l'histoire de la didactique des langues, l'information a été traitée de façon différente d'une méthode à l'autre. L'apprenant aborde l'information en fonction du rôle que la méthode lui attribue.

5.1. L'information dans les méthodologies classiques (avant 1970)

Dans les méthodologies qui précèdent l'approche communicative (AC), ce qui caractérise l'information présentée aux apprenants d'une langue étrangère, c'est qu'elle circule dans un seul sens, à savoir de l'enseignant à l'apprenant et que l'apprenant ne participe pas à sa création. Afin de la traiter, celui-ci procède de plusieurs manières en fonction de l'objectif de la méthode. Dans la méthodologie traditionnelle, son travail consiste à maîtriser la lecture de l'information (textes littéraires), et de la traduire, en tant qu'ensemble de règles, en langue maternelle et vice versa. Dans la méthodologie directe, il doit analyser, interpréter, paraphraser l'information exposée (souvent des textes authentiques) afin d'en parler par la suite. Pour la méthode SGAV, il répète (re-communique) oralement l'information reçue pour mettre en place des automatismes.

L'information dans ces méthodologies est connue pour sa nature décontextualisée et sa dimension non communicative. L'objectif linguistique est presque omniprésent dans l'information.

¹³³ Jérôme Dinet. « Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle ». Collection Traité des sciences et techniques de l'information. Hermès Lavoisier, 2008.

¹³⁴ Nous empruntons cette expression à Christian Puren qui a souligné que le CECR n'a pas pris en compte la compétence informationnelle (2008, 2009c)

5.2. L'information dans l'AC : transmettre l'information

L'AC, qui se concentre sur l'apprenant en lui donnant plus d'autonomie en tant qu'acteur de son apprentissage, se base sur la communication, car selon ses principes, la langue est un instrument de communication et d'interactions, la communication étant entendue au sens de « circulation d'information (verbale et, le cas échéant, non verbale) impliquant émetteur, récepteur, canal (ou mode), message et induisant un effet sur les sujets qui en sont les acteurs » (Bailly, 1998b : 43). L'objectif de l'AC est de développer une compétence de communication chez l'apprenant. Il s'agit de transmettre de l'information en classe de langue entre deux interlocuteurs à travers des jeux de rôle (agir sur l'autre) ou une interaction (agir avec l'autre sur un échange commun). Puren (2009c) propose le « paradigme de l'information-communication¹³⁵ » qui est une conception de l'information portant sur la transmission [individuelle] d'informations. Pour cet auteur, « la communication entre apprenants se [réduit] généralement à un transfert alterné de contenus d'informations » Puren (2009c), les enseignants et les concepteurs de manuels essayant d'appliquer ce modèle. Ce qui caractérise la relation entre l'information et la communication selon Puren, c'est que l'on n'envisagera rien ni avant la communication ni après, autrement dit, on ne sait pas avant la communication comment l'information a été traitée, ni ce qu'on ferait avec et par cette information après la communication. L'information accompagne la communication jusqu'au destinataire, annonçant alors la fin de l'activité. La maîtrise de l'information est difficile dans l'AC, car aux yeux de Puren (2009c), la maîtrise de l'information s'impose avec les situations de gestion du connu et non pas avec celles de la découverte de l'inconnu que l'on peut trouver dans les quatre activités d'expression et de compréhension.

5.3. L'information dans la PA : vers une compétence informationnelle

La perspective actionnelle proposée par le CECR (2001) considère l'apprenant comme un acteur social qui agit avec les autres à travers des actions conduisant à réaliser des tâches. Rappelons que l'apparition de la PA propose une rupture avec l'AC (Bourguignon, 2006, Roulet, 2005, 35). Il ne s'agit plus d'une communication ponctuelle avec l'autre dans la but de développer une compétence de communication en langue étrangère, mais d'agir avec l'autre en

¹³⁵ En effet, Puren (2009c) s'appuie sur l'appellation de la discipline universitaire « Sciences de l'information et de la communication » et sur l'expression « Technologies de l'information et de la communication ».

langue étrangère dans une action collective et durable dans laquelle la communication est un moyen et non plus un objectif. Parmi les éléments incompatibles entre les deux, se trouve la manière d’aborder la question de l’information qui, cette fois-ci, précèdera la communication ou lui succèdera :

on trouve, aussi bien dans leur référentiel que dans [le] scénario d’évaluation [concepteurs du Diplôme de Compétence en Langue], des tâches sur l’information en amont de la communication, telles que la sélection de l’information pertinente (par rapport à l’action à réaliser dans le cadre de la « mission » en simulation que doivent réaliser les candidats) et le repérage de l’information manquante (par rapport à cette même action : une phase du scénario d’évaluation est prévue pour que les candidats puissent demander à un informateur, au téléphone, des informations non contenues dans le dossier qui leur a été remis au départ) (Puren, 2009c).

Cette citation, annonce à la fois un nouveau paradigme (« information-action ») et une rupture entre celui-ci et celui de l’information-communication, rupture qui conduit aussi au passage de la notion de la compétence de la communication à la « compétence informationnelle ». Cette dernière est l’« ensemble des capacités permettant d’agir sur et par l’information en tant qu’acteur social » (Puren, 2009c). Cet « agir social par l’information implique d’assumer une responsabilité sur l’information en amont et en aval de sa transmission » (Puren, 2008b).

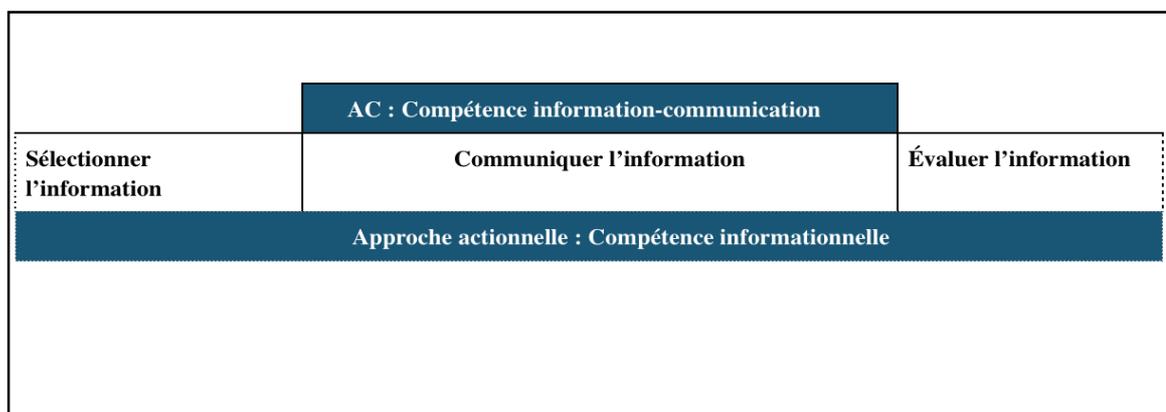


Figure 11: Comparaison entre la compétence information-communication de l’AC et la compétence informationnelle de la PA

Par contre, la compétence de communication reste, pour cet auteur dans un autre article, « une composante essentielle de la compétence informationnelle » (Puren, 2009a : 2-3).

SYNTHÈSE DU CADRAGE THÉORIQUE

Dans les trois chapitres précédents, nous avons essayé de mettre en évidence, d'un côté, les apports de la PA à la didactique des langues et de déterminer la différence entre elle et les approches précédentes et notamment avec l'AC. De plus, nous avons abordé les caractéristiques de la tâche actionnelle, de ses différents types ainsi que la manière de l'exécuter. De l'autre côté, nous avons mis l'accent sur le Web social et ses avantages pour l'enseignement/apprentissage des langues et plus particulièrement en ce qui concerne la télécollaboration entre les membres d'un groupe et les nouveaux rôles des acteurs pédagogiques. Finalement, nous avons aussi tenté de montrer comment le Web social peut faciliter la réalisation des tâches de la PA et élargir le champ de ses applications. De plus, nous avons observé comment le Web social peut rendre les tâches ancrées dans la vie réelle, développer les compétences mentionnées dans le CECR et permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences comme la compétence informationnelle, la compétence technique, etc. Grâce à ce partenariat entre le Web social et la PA, nous avons vu que certains sites Internet autonomes basés sur les deux donnent la possibilité à tous les internautes d'y accéder et réaliser leurs tâches librement.

CHAPITRE 4

LA MISE EN PLACE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LE WEB SOCIAL AVEC UN PUBLIC ARABOPHONE

1. Introduction

L'expérience que nous avons menée s'inscrit dans un apprentissage informel portant sur des tâches de la vie quotidienne dans la société cible où vivent les participants. Ces tâches sont des tâches complexes et chacune se divise en sous-tâches.

Le déroulement de l'expérience passe par un scénario pédagogique de la PA et du Web social, qui a pour objectif de planifier les actions que les apprenants devront réaliser au sein de la société française. Ce scénario se compose de trois éléments principaux : contexte, tâches et résultats obtenus.

La spécificité du public (origine, niveau linguistique, besoins, attentes, etc.) détermine le choix du thème de la tâche et le niveau de sa complexité.

La réalisation et la publication d'une tâche sociale au sein du Web social ne se font pas avec un seul support social. Pour faire cela, il faut utiliser au moins un support pour la planification, un pour la rédaction et le dernier pour la publication.

Les tâches proposées tendent à créer des actions¹³⁶ que n'importe quel français ferait normalement dans la société. Elles permettraient aussi aux participants arabophones de créer un lien avec la société française en exécutant des actions normalement réalisées par des Français. Cela exige qu'elles soient réalistes, c'est-à-dire qu'elle s'inspirent de la vie quotidienne, autrement dit, leur produit final sera entre les mains des Français sans que ceux-ci ne connaissent les objectifs linguistique, social, interculturel et pragmatique qui résident derrière cela : au cours de la réalisation de la tâche, ils devront prendre contact avec un des administrateurs francophones du site social cible (modérateurs) pour lui demander un renseignement sans lui expliquer qu'il s'agit d'une tâche à faire.

Dans chaque tâche, leur travail consiste à chercher l'information, à l'organiser et à la publier. Le traitement de l'information de la part de l'acteur social exige la mobilisation de compétences complexes. Étant donné que l'acteur social a besoin de l'information pour son action, cela exige de lui une responsabilité dans le choix et la fiabilité de ses informations.

Dans cette expérience, ils partent de zéro, autrement dit, ils se renseignent d'abord (concernant la tâche à faire) pour renseigner ensuite les autres (les internautes francophones). Ces tâches se basent sur le travail collectif, collaboratif et l'engagement dans leur nouvelle société. Notre

¹³⁶ Les actions se réalisent dans la société, alors que les tâches se déroulent en classe. A partir de cela, Puren sur [<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/>] distingue les actions (agir d'usage) et les tâches (agir d'apprentissage). Pour nous, nous considérons que les tâches et les actions sont synonymes et se réalisent dans la société parce qu'il s'agit d'une expérience informelle. Nous voulons aussi conserver les mêmes connotations du CECR

travail se concentre sur le groupe « agir avec les autres » et non pas sur l'individu lui-même comme c'est le cas pour l'approche communicative « parler avec l'autre ». Le groupe est considéré comme une communauté dans laquelle chacun a son rôle. Par exemple, le tuteur est conseiller et le participant est un acteur social. Les interactions entre les différents membres de cette communauté ont des objectifs (choisir le thème, résoudre un problème...) et des dimensions différentes (socio-affective, évaluative, etc.).

La bonne réalisation des tâches proposées garantirait une bonne exécution de la même action à l'avenir, que ce soit individuellement ou collectivement.

Ces tâches donneraient l'occasion aux apprenants d'agir réellement dans la société française sans avoir recours à des moyens indirects de l'approche communicative comme les jeux de rôle. La dimension culturelle tient un grand rôle dans la réalisation des tâches, car pour les participants arabophones, la culture française leur est étrangère. Toutes les tâches portent sur un côté culturel soit dans les ressources culturelles authentiques (sites de la presse française par exemple) soit dans le produit final qui s'adapte à la culture cible.

2. Préparation des éléments nécessaires pour la formation

2.1. Public visé

Le public constitue la clé de voûte de cette formation qui sera réalisée à distance. Pour cette raison, il est préférable de le choisir selon des critères prédéfinis : la motivation, le niveau linguistique, le statut du français dans son pays (FLE ou FLS).

2.1.1. La difficulté de trouver les participants espérés

La présente recherche a démarré en 2011-2012. Son objectif était d'utiliser la PA et le WS dans un contexte universitaire en Syrie où le formateur est né et a fait ses recherches de Master¹³⁷ (1+2) avec des lycéens syriens. Mais, depuis le 15 mars 2011, la Syrie est entrée dans les pays du « printemps arabe », et connaît une situation difficile paralysant le pays jusqu'au moment de la rédaction de cette recherche. Le formateur croyait au début que la situation en Syrie allait

¹³⁷ Le titre du mémoire de Master 2 est : « L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire syrien : enjeux, obstacles et perspectives ». Ce mémoire est sous la direction de Madame Chantal Charnet et soutenu en 2011.

se calmer dans les mois à venir comme ce fut le cas en Égypte (après 18 jours), en Tunisie (après 30 jours) et au Yémen (après environ un mois). Mais le pays a plongé de plus en plus dans le chaos (manifestations, guerre, intervention militaire internationale...). Cette situation très risquée, a empêché le tuteur de rentrer en Syrie pour chercher les étudiants¹³⁸, pour leur proposer de participer à cette formation. D'ailleurs, le tuteur a essayé de trouver un autre moyen en profitant du fait que cette formation serait à distance mais d'autres obstacles ont surgi, tels que l'électricité et l'Internet qui sont constamment indisponibles. De plus, certains étudiants ne peuvent pas aller à l'université pour ne pas risquer leur vie et d'autres ont quitté la ville et se sont installés dans d'autres villes ou se sont réfugiés dans d'autres pays. Encore une fois, le formateur a essayé de chercher des étudiants syriens étant obligés de quitter la Syrie pour faire la formation et notamment en Turquie, en Jordanie et au Liban. Mais leurs conditions de vie (camps de réfugiés) ou le manque de matériel technique n'ont pas permis de faire la formation à distance. Cette recherche a duré environ trois ans. La contrainte du temps l'a poussé à agir et à chercher un autre moyen pour trouver le public espéré. La dernière tentative a consisté à chercher des étudiants syriens récemment arrivés en France et qui sont en train de suivre des cours de français. Des mails et des messages ont été envoyés à des amis et à des amis d'amis du tuteur pour leur demander s'ils connaissaient des Syriens intéressés par cette formation. Enfin, il a pu trouver onze étudiants ayant accepté de passer cette formation. Cependant, d'autres obstacles sont apparus, notamment des difficultés de niveaux linguistiques (A1-C1) selon les critères du CECR. Ces obstacles ont obligé le formateur à renoncer à l'idée d'un public purement syrien et à élargir la nationalité des participants aux arabophones (à l'exclusion des Maghrébins¹³⁹).

2.1.2. La prise de contact avec de nouveaux participants

A partir du moment où le tuteur a décidé de modifier le public de la formation, il a entrepris de chercher les étudiants intéressés. Il a rencontré deux difficultés lors de cette étape, la première c'est que la période où il a proposé aux étudiants d'y participer, correspondait à la rentrée universitaire et que les étudiants, pris par les cours, la recherche de logement et les démarches administratives, ont proposé de reporter la formation durant la période de congé universitaire.

¹³⁸ Il s'agit de plus de 500 étudiants syriens qui font leur études dans le département du français à l'université AL-Furat. Leur niveau irait de A2-B2 selon le CECR.

¹³⁹ Pour nous, le français est langue seconde dans les pays maghrébins.

Cette première difficulté engendre la deuxième à savoir un manque de motivation pour certains et particulièrement pour ceux qui étaient en train de suivre des cours de français. Le public trouvé est de 10 personnes qui se répartissent en deux groupes :

2.1.2.1. Public avec un niveau linguistique avancé

Il s'agit de quatre étudiants arabophones (deux syriennes, un jordanien et un yéménite) qui sont des thésards et qui s'installent à Montpellier dont deux se déplacent souvent. Ces étudiants ne sont pas assez intéressés par le côté linguistique de la formation. Le tuteur leur a présenté la formation non pas en tant que linguistique qui vise à développer telle ou telle compétence en français, mais plutôt sociale cherchant à savoir si les arabophones sont capables de publier des articles sur des sites français comme les francophones. Mettre les participants au courant de l'objectif principal de l'expérience fait partie de la spécificité de cette étude. Il est important de signaler que ces étudiants ont commencé à apprendre le français dans leurs pays où ils ont obtenu leur licence en FLE, qu'ils sont après venus en France en vue de poursuivre leur recherche. Le tuteur a profité du fait qu'ils sont ses collègues pour leur proposer cette formation.

2.1.2.2. Public avec un niveau linguistique débutant :

Il s'agit de six apprenants arabophones (deux Syriens, deux Libyens, deux Koweïtiens). Ils sont récemment arrivés en France. Deux apprenants sont en train d'apprendre le français à l'Institut d'Études Françaises pour Étrangers (IEFE) et les autres sont en licence (Sciences du langage). Le formateur a procédé de deux manières pour trouver ce public pour la formation qu'il doit amener. La première est virtuelle et consiste à envoyer des mails et des messages privés sur Facebook à des collègues d'université pour leur demander s'ils connaissent des étudiants arabophones venus récemment du Moyen Orient et qui acceptent de participer à la formation. La deuxième se déroule sur place, il s'agit de se rendre à plusieurs reprises à l'IEFE pour les chercher en demandant au personnel et aux étudiants. Deux participants sont trouvés grâce à la deuxième manière et les autres selon la première.

Donc, la formation concerne des étudiants qui sont en train d'apprendre le français dans deux milieux :

- a. Milieu naturel : c'est la société française où ils résident. Ils sont en cours d'apprentissage en communiquant avec les Français n'importe où. Cette communication peut se faire

oralement (demander une baguette à un vendeur, parler à son conseiller de banque...) ou par écrit (écrire un mail à son ami français, etc.).

- b. Milieu institutionnel : surtout pour les débutants, ils sont inscrits à l'institut pédagogique pour apprendre le français. Ils passent d'un niveau à l'autre au fur et à mesure de leur avancement linguistique. Il s'agit d'une source académique pour l'apprentissage du français. Ils sont en train d'apprendre dans un institut français, avec des enseignants français par le biais des méthodes françaises d'enseignement récentes.

Par contre, ils n'ont pas encore découvert tous les domaines de ces deux milieux : ils n'ont pas encore rédigé une biographie, par exemple. Les thèmes des tâches porteront sur l'inconnu pour les participants.

2.2. Identification de leurs besoins

Un questionnaire peut nous donner l'occasion de bien connaître notre public, d'analyser ses difficultés et d'identifier ses besoins. Cette démarche nous aidera à formuler l'objectif de chaque tâche.

L'analyse de leurs besoins est considérée comme primordiale, car elle aide à choisir les bons outils qui garantissent d'atteindre l'objectif prédéterminé en fonction de la motivation et de la personnalité de chacun. R. Richterich montre cette importance du besoin dans son ouvrage « Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage » (1985) :

Dans quel but celui qui apprend une langue l'apprend-il ? [...] Pour atteindre ces buts, de quelles compétences langagières l'apprenant doit-il disposer ? [...] pour arriver à ces compétences, quels types de savoirs linguistiques faut-il posséder ? (In Barthélémy, 2007 : 158)

Le questionnaire et les réponses sont consultables en annexe (F-1).

2.3. Analyse des données recueillies par le questionnaire.

Il s'agit d'analyser le questionnaire distribué aux participants pour savoir le type d'obstacles qu'ils rencontrent actuellement en français et ce qu'ils attendent de cette formation. Pour cette occasion, nous tenons à signaler que les méthodes avec lesquelles nous analyserons les données, dans cette formation, seront à la fois de type qualitatif et quantitatif.

En ce qui concerne les points communs entre les deux publics, la majorité des participants dans les deux groupes affirment apprendre le français pour des raisons professionnelles, alors que pour les autres c'est par amour de la langue. De plus, ils utilisent Internet pour communiquer avec les autres en français et le préfèrent au face à face car « on est plus à l'aise devant son ordinateur que devant toute autre personne. » Ils se servent d'Internet pour leurs études (références) et pour améliorer leur niveau en français (chercher une règle grammaticale). Grâce à Internet, ils ont pu résoudre quelques problèmes en français : « chercher des expressions, des traductions et des synonymes », « les règles du subjonctif », « pour distinguer entre les mots masculins et féminins », etc. Ils pensent aussi que l'apprentissage est utile pour eux : « parce qu'il est toujours disponible, vous pouvez le consulter quand vous voulez », « ça me permet de rester toujours en contact avec le français ». Tous les participants, à l'exception d'une, possèdent un compte sur Facebook pour rester en contact avec leurs proches et leurs amis. La majorité d'entre eux consultent ce site social de façon quotidienne et ont des amis francophones. Ils n'utilisent pas tous Facebook pour améliorer leur français. Certains pensent cependant qu'il est possible d'apprendre avec Facebook : « Oui, pourquoi pas, beaucoup les étrangers qui utilisent Facebook et pour cela nous permet de connecter avec eux », d'autres disent le contraire : « Non, je pense qu'il peut nous aider à améliorer notre langue en parlant ou écrivant, mais il n'est pas le moyen convient pour l'apprentissage des langues ». Les deux publics apprécient l'apprentissage en groupe, car « cela nous motive à apprendre », cela leur permet de « se corriger, se motiver, s'entraider, communiquer et partager », « écouter et parler en même temps, et utiliser la langue de façon pratique », etc. La majorité des étudiants préfèrent que le travail soit réel car « ça [les] aide à résoudre les problèmes de la vie quotidienne » ; « Réel. par exemple je préfère aller à la pharmacie et faire un dialogue avec lui que de parler avec mon ami qui prend son rôle. Je trouve que l'obligation de parler en français me donne beaucoup de courage », alors qu'un seul participant se montre indifférent que ce soit réel ou fictif.

2.2.1. Pour le public ayant un niveau linguistique avancé :

Pour ce public, le formateur s'appuie sur l'analyse du questionnaire et l'entretien oral qu'il a fait avec les participants. Comme il est mentionné ci-dessus, ces participants ne sont pas très intéressés par le côté linguistique de la formation, ils cherchent davantage à tester cette nouvelle méthode inconnue pour certains d'entre eux et à développer des compétences langagières de la communication (sociolinguistique, pragmatique et culturelle). Par exemple, malgré leur niveau avancé, ils signalent, dans leurs réponses, qu'ils n'arrivent pas à maîtriser les codes socio-

culturels français. Par exemple, certains tutoient les personnes qu'ils ne connaissent pas en expliquant : « j'ai l'habitude de utiliser tu plus que vous ». Ils disent éprouver des difficultés pour s'exprimer en français dans des situations linguistiques différentes, et peu connaître les conventions du savoir-vivre. Leurs réponses au questionnaire montrent explicitement leur besoin langagier puisqu'ils apprennent le français depuis environ 15 ans. Par contre, leurs réponses aux questions concernant l'utilisation d'Internet pour améliorer leur niveau en français expriment le contraire, comme indiqué plus haut.

2.2.2. Pour le public ayant un niveau linguistique débutant :

Ce public est en train d'apprendre le français au sein de la société française. Selon leurs réponses et l'entretien oral avec eux au moment où le tuteur leur explique la nature de la formation, ils déclarent rencontrer des difficultés dans l'apprentissage et dans la pratique du français dans leur vie quotidienne. Ils n'arrivent pas encore à établir un contact réel avec la société française à cause :

- a) d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien. Selon leurs réponses dans le questionnaire, ils éprouvent des difficultés concernant la compréhension et l'expression orales et écrites en français, que ce soit en salle de cours ou à l'extérieur. « Ils affirment rencontrer également des difficultés lorsqu'ils doivent mobiliser leurs connaissances en français dans la vie réelle, ce qui est une cause d'insécurité linguistique qui est « la peur de mal parler, la colère de ne pas savoir parler 'sa' langue » (Pinon, 2013 : 126).
- b) d'une culture qui leur est étrangère : ils ont peur d'avoir un choc culturel, de dire quelque chose ou d'avoir un comportement qui est considéré comme un tabou par les Français.

Le choc culturel vient naturellement quand on a l'occasion de vivre à l'étranger, de faire l'expérience des relations humaines dans une vie quotidienne, amicale et de travail d'une société différente. Il n'est pas toujours facile de reproduire ces situations¹⁴⁰ [...] (Charaudeau, 2001 : 347)

- c) d'une perte de motivation : certains considèrent que le français est une langue difficile à apprendre, ce qui leur cause petit à petit une démotivation. Ce sentiment négatif est le résultat

¹⁴⁰ Charaudeau Patrick, « Langue, discours et identité culturelle », *Ela. Études de linguistique appliquée* 3/ 2001 (n° 123-124), p. 341-348. Disponible sur [URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm].

d'une comparaison qu'ils font constamment entre le français et l'anglais, leur première langue étrangère. Cette difficulté du français est mise en évidence par H. Walter (1988) qui montre, dans son livre, le mécontentement de ceux qui veulent l'apprendre et qu'ils doivent « mémoriser à la fois entier et intégrité, vide et vacuité, proche et proximité, ou pis encore, aveugle et cécité (et si aveuglement existe aussi, il n'a plus aujourd'hui le même sens que cécité et ne peut donc pas le remplacer)¹⁴¹. » Il trouve aussi que les structures de l'anglais sont plus faciles que celles du français et notamment le rapprochement entre le substantif et l'adjectif de l'anglais, qui n'existe pas en français. Ces difficultés sont pour d'autres est une source de fascination ; « On comprend alors pourquoi la langue française a la réputation d'être si difficile à apprendre. Mais n'est-ce pas là, pour certain, une partie de son charme ? » (Idem). Ces difficultés sont, pour la majorité, une source d'obstacles de type linguistique et sociolinguistique (insécurité linguistique, stéréotype, hypercorrection, attitudes, interférences, etc.). Pour l'insécurité linguistique, les participants se plaignent d'un malaise en parlant ou en écrivant cette langue. Ils sentent que le français qu'ils produisent n'est pas bon.

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leurs façons de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. (Moreau, 1997 : 171).

Ce sentiment d'insécurité linguistique peut être à l'origine d'un autre phénomène, l'hypercorrection, qui porte sur la « peur » de l'apprenant de produire quelque chose en français. Les participants expriment le besoin d'être motivés, cette idée est très présente dans leurs réponses concernant l'apprentissage en groupe : « car cela nous motive à apprendre », « se corriger, se motiver, s'entraider, communiquer et partager ».

- d'une absence d'autonomie : certains se plaignent du fait qu'ils n'ont pas assez d'autonomie en classe parce que certains enseignants contrôlent totalement le savoir et qu'ils n'arrivent pas de façon individuelle à apprendre sans l'aide de leur enseignant. Ils se sentent prisonniers de leur institut.

¹⁴¹ WALTER H: Le français dans tous les sens, éd. Robert Laffont, Paris 1988. Cité par Nabila Bijaoui (2010), « L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du Français en Algérie ». Consulté le 13 octobre 2014 sur [http://fl.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/pdf_revue_06/bedjaoui%20nabila.pdf].

2.4. La mise en place d'un cahier des charges pour de la formation visée au sein du Web social

La contribution des participants sur le Web social ne doit pas être réalisée de façon arbitraire parce que l'objectif de la formation n'est pas de mettre en ligne un contenu, mais elle doit prendre en considération plusieurs critères à respecter pour répondre aux besoins et aux attentes des participants. Pour cela, il paraît important pour le tuteur de proposer un cahier des charges comprenant un scénario pédagogique, un espace de travail et les ressources proposées pour cette formation. Il s'agit d'élaborer des tâches de la PA aptes à être réalisées sur des sites du WS, autrement dit, des **tâches télécollaboratives de la vie réelle**.

2.4.1. Le scénario actionnel social

Dans la présente étude, il semble important de proposer l'expression « scénario actionnel social » au lieu de « scénario pédagogique », car ce dernier, qui renvoie aux activités classiques de l'apprentissage formel, est considéré comme « le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage¹⁴² » (Brassard & Daele, 2003 : 438). Dans cette expérience, il ne s'agit pas de concevoir une activité pédagogique (les compétences linguistiques sont l'objectif), mais de réaliser une tâche sociale (les compétences linguistiques sont des moyens). Un scénario, qu'il soit pédagogique ou social, doit répondre à certains critères comme l'a précisé Soubrié (2009) voir : la réalisation sociale, fictive ou pédagogique de la tâche, les types de documents, les types d'échange entre les pairs, etc. N'importe quel scénario a besoin de plusieurs dispositifs servant à « mettre à la disposition du scénario des moyens logistiques et des ressources (techniques, humaines, etc.) » (Brassard & Daele, 2003 : 438).

Le scénario est un élément fondamental dans les formations comme la nôtre qui se basent sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la communication (TIC). Il permet au tuteur de préciser le rôle de chacun dans cette formation y compris son propre rôle, de choisir les tâches qui s'adaptent bien au niveau des participants et qui leur donnent la possibilité d'agir

¹⁴² Caroline Brassard, Amaury Daele. Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Desmoulins, C., Marquet, P., Bouhineau, D. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003. Consulté le 21 février 2015 sur [<http://archive.eseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>]

efficacement, de choisir dans quel contexte elles seront réalisées et de prédéterminer l'objectif de ces tâches ainsi que le type d'évaluation finale.

Il est à rappeler que la relation entre le scénario pédagogique et la tâche a été précédemment abordée.

2.4.1.1. Le Web social au cœur du scénario actionnel de la PA

Internet et plus particulièrement le WS est un des facteurs primordiaux s'impliquant à la naissance de la PA selon Nissen (2011). Cet auteur, dans son étude dont l'objectif est d'identifier les différents types de tâches d'aujourd'hui, a analysé treize articles à ce sujet et a constaté que dix avaient recours à Internet dans la réalisation des tâches. Ce recours se fait de quatre manières dont trois sont mentionnées par Puren (2009 : 159) :

- Accès à des documents en ligne ;
- Collaboration ou co-action en ligne entre étudiants ;
- Publication de travaux d'étudiants en ligne ;
- La quatrième est signalée par Nissen (2011), à savoir le tutorat à distance¹⁴³.

¹⁴³ Elke Nissen, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », Alsic [En ligne], Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 11 octobre 2011, Consulté le 18 octobre 2015 sur [<http://alsic.revues.org/2344>] ; DOI : 10.4000/alsic.2344.

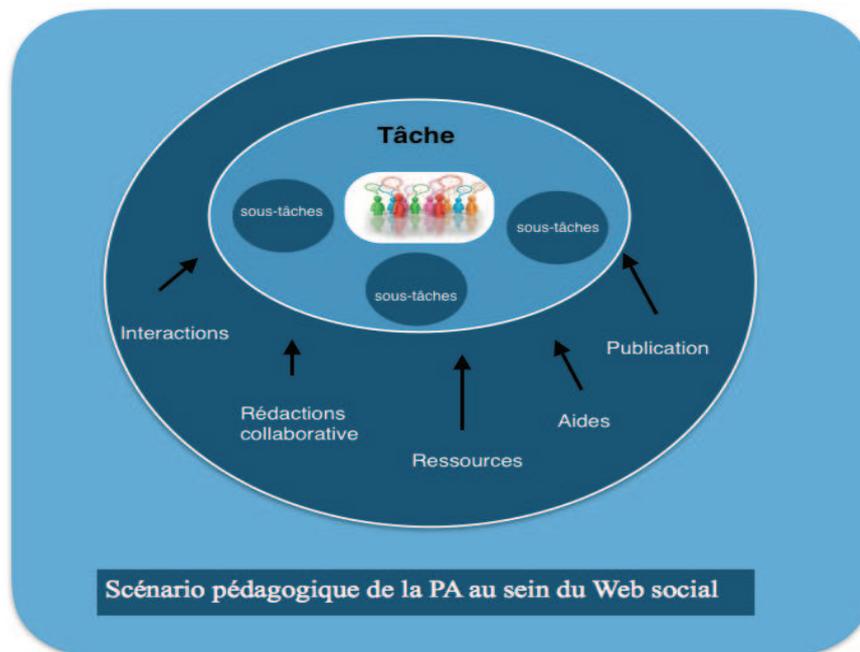


Figure 1 : Scénario d'une tâche actionnelle inspiré de Nissen (2011)

Dans la présente recherche, Internet et notamment le WS constituent le fondement de l'expérience sans laquelle elle ne peut pas atteindre son objectif. Ainsi, ces quatre points constituent les bases de la réalisation des tâches de notre expérience. Chaque point sera traité et analysé à part dans cette partie.

2.4.1.2. La fiche descriptive du scénario pédagogique de la PA au sein du web social

Fiche descriptive du scénario pédagogique de la PA au sein du web social	
	<p>Objectifs sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'apprenant arabophone à agir en tant que citoyen français - Inciter cet apprenant à réaliser des actions collectives en français ; - Inciter cet apprenant à agir en français avec ses partenaires et à être actif et solidaire ; - Développer une compétence informationnelle que doivent posséder les citoyens français ; - Se rendre compte des aspects sociaux- culturels et pragmatiques de la communication ;

Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> · Les exposer à de nouveaux contextes sociaux où on utilise plusieurs types de français autre que celui qu'ils ont appris dans leurs établissements pédagogiques ; · Découvrir les normes sociales des Français sur Internet ; · Distinguer entre plusieurs types de discours (journalistique, publicitaire, officiels, etc.).
	<p>Objectifs linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> · Encourager cet apprenant à mobiliser les compétences linguistiques qu'il a déjà acquises ; · Confronter les participants à des situations nouvelles où ils peuvent acquérir de nouveaux éléments linguistiques : (lexique, stylistique, etc.) ; · Développer certaines compétences linguistiques telles que les compréhensions orale, écrite et les expressions orale et écrite
	<p>Objectifs pragmatiques</p> <ul style="list-style-type: none"> · Apprendre de nouveaux codes culturels propres à la société française ; · Développer la compétence discursive · Structurer son discours d'un point de vue thématique, cohérent, en prenant en compte le style, le registre et l'efficacité rhétorique ; · Développer la compétence fonctionnelle chez les apprenants pour mener à bien ou intervenir dans une interaction.
	<p>Objectifs technologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> · Encourager les participants à s'intégrer dans la société francophone virtuelle en réalisant des tâches de la vie quotidienne en ligne : publier un article sur Wikipédia ; · Montrer l'importance du Web social en tant qu'outil pédagogique et social ; · Profiter du web social pour réaliser les tâches proposées et par là développer certaines compétences ; · Donner la possibilité aux participants de publier un contenu de qualité à des fins non pédagogiques et adressé aux francophones.
Description générale de la réalisation des tâches actionnelles	<ul style="list-style-type: none"> · Il s'agit des tâches de la vie réelle que les participants devront réaliser ensemble sur un site social. · Toutes les étapes de la réalisation de ces tâches auront lieu sur un groupe fermé du site social populaire Facebook.
	<ul style="list-style-type: none"> · La réalisation des tâches par les participants exige une interaction entre eux et entre eux et leur tuteur ; · Les interactions se font dès le début de la formation pour choisir à la fois le thème de la tâche, et la sous-tâche de chacun ;

Interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Ces interactions se font de façon synchrone et asynchrone ; • Le clavardage (discussions) est toujours présent dans des espaces différents et dans des sites sociaux différents : messages privés sur Facebook, discussion à propos la rédaction sur Google Docs, etc.
Rôles du tuteur	<ul style="list-style-type: none"> • Le tuteur (terme utilisé dans le domaine de l'enseignement avec les TIC) de cette formation joue plusieurs rôles : concepteur, animateur, technicien, modérateur, facilitateur, coach, conseiller, accompagnateur ; • En tant que concepteur, il identifie les besoins de ses apprenants afin de leur proposer des tâches répondant à ces besoins. Il leur fournit des ressources et des exercices indispensables pour mener à bien leur travail ; • Il est aussi un compagnon de ses apprenants- amis car il s'agit d'un public adulte ; • Il est médiateur entre ses apprenants et le savoir : il les aide à choisir la bonne information et se trouver à se retrouver dans le labyrinthe des ressources d'Internet ; • Il est le technicien dont le rôle consiste à apporter un soutien technique à ses participants au cours de la formation ; • En tant qu'animateur : il guide et suit les apprenants, les aide à surmonter leurs difficultés et intervient pour résoudre les conflits entre eux ; • Il est le conseiller de ses apprenants qui les aide à trouver une réponse à une question donnée ; • « Agent de convivialité » : comme l'apprenant est l'acteur de son apprentissage ici, le tuteur essaie de lui donner une liberté maximale en essayant de créer un « environnement convivial » ; • Évaluateur : il donne une évaluation avant la publication de chaque tâche. Cette évaluation détermine si le produit final est bon à mettre en ligne ou pas.
Rôles des acteurs sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre au questionnaire proposé par le tuteur ; • Participer au choix des thèmes des tâches ; • Chercher les bonnes informations ; • Consulter les ressources proposées ; • Choisir une partie de la tâche sur laquelle il doit travailler ; • Communiquer avec ses partenaires pour organiser le travail sur le groupe Facebook ; • Rédiger sa contribution sur Google Docs de façon cohérente avec les rédactions des autres ; • Lire les contributions de ses partenaires et proposer des idées ou souligner une faute, etc. ; • Respecter le temps donné pour chaque tâche ; • Proposer un site social sur lequel le produit final sera mis en ligne ; • Suivre les réactions sur le site social ;

	Donner son point de vue par rapport à l'utilité de la tâche réalisée : points positifs et/ou points négatifs.
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources fournies par le tuteur sont soit utilisées dans la consigne de la tâche, soit il leur propose au cours de la réalisation de la tâche. La majorité des ressources seront cherchées par les apprenants eux-mêmes ;
Moyens technologiques	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe Facebook • Messenger Facebook • Google Drive (Google Docs) • Messagerie électronique • Gmail • Application WhatsApp
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation par les apprenants eux-mêmes de la qualité et de l'utilité de la tâche qu'ils ont réalisée ; • Évaluation implicite de la part du tuteur à propos de la qualité du travail rendu ; • Évaluation par les dirigeants du site social ; • Évaluation par les visiteurs du site social.

Tableau 1 : Fiche descriptive du scénario pédagogique de la PA au sein du web social

Tout scénario exige un espace dans lequel ces événements auront lieu. Dans ce travail, plusieurs espaces sont proposés, comprenant chacun une fonction particulière.

2.4.2. Présentation des espaces de la formation

Comme il s'agit d'un travail en groupe et par étapes, l'existence de plusieurs espaces nous paraît logique et structure notre travail vu que « les discussions en ligne sont souvent désorganisées et confuses, à cause du développement fréquent de nombreux fils de discussion et de conversations parallèles¹⁴⁴ » (Marcoccia, 2004b)

Pour la présente expérience, trois espaces y sont dédiés, chacun ayant sa propre fonction et son objectif.

¹⁴⁴ Michel Marcoccia, « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques », Les Carnets du Cediscor [En ligne], 8 | 2004, mis en ligne le 01 novembre 2006, consulté le 01 juin 2016. URL : <http://cediscor.revues.org/220>

2.4.2.1. L'espace initial « salle d'opérations »

Il s'agit du Groupe Facebook (désormais signé GF). C'est l'espace dans lequel les participants font connaissance. Il est également l'espace de négociation qui permet à ses membres de traiter le thème de la tâche qu'ils devront réaliser. C'est un lieu de discussion dans lequel des séries de discussion se déclenchent, après le choix du thème, pour que chacun d'entre eux choisisse sa propre sous-tâche. C'est également un espace d'organisation, qui donne surtout au tuteur la possibilité de préciser l'étape suivante à réaliser comme la rédaction des contributions. Il s'agit aussi d'un espace d'information dans lequel le participant chargé de la publication annonce la fin de la mission de la publication, ce qui signifie la fin de la tâche. Il correspond également à un espace aussi d'évaluation où le formateur et les participants donnent leurs avis à propos de la qualité du produit fini et où le formateur s'enquiert auprès des étudiants de qu'ils ont appris de la tâche.

2.4.2.2. L'espace intermédiaire (discussion)

C'est l'espace privé du GF. Il s'agit du « Messenger Facebook » qui donne la possibilité de faire une conversation collective entre plusieurs utilisateurs. Cet espace permet au formateur de suivre le travail de chacun en privé, de répondre à ses questions et de résoudre un conflit. Comme cet espace dispose d'un service de conversation instantanée, le tuteur en profite pour discuter avec les participants tous ensemble et en même temps l'étape suivante ou pour résoudre un problème actuel. Il leur permet aussi de bien distinguer le travail principal et les travaux secondaires et par là d'éviter de perdre le fil conducteur de la tâche en question.

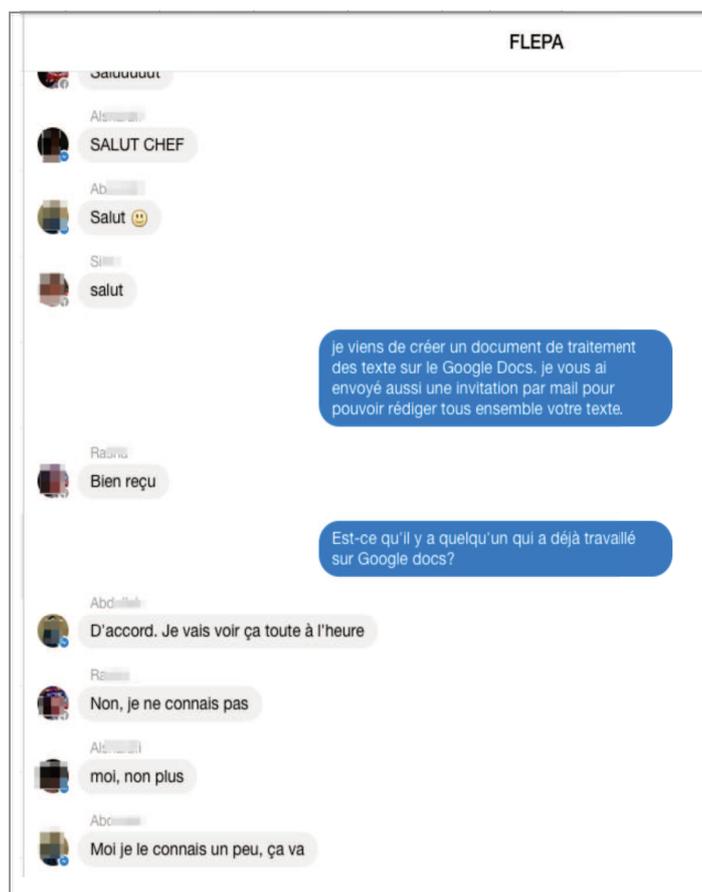


Figure 2 : Une conversation collective entre les membres du groupe

Dans cette figure, le tuteur invite les participants à une conversation instantanée lors de la première tâche pour les informer qu’une page sur Google Docs a été créée pour leur permettre de rédiger leurs contributions.

2.4.2.3. Internet, un espace d’information

Internet a joué un rôle primordial dans l’émergence de la PA, comme l’indique Nissen (2011) : « Un facteur qui a sans doute fortement contribué à la naissance de la perspective actionnelle avec sa centration sur la tâche est l’intensification de l’utilisation d’Internet¹⁴⁵ ».

¹⁴⁵ Elke Nissen, « Variations autour de la tâche dans l’enseignement / apprentissage des langues aujourd’hui », *Alsic* [En ligne], Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 11 octobre 2011, Consulté le 18 octobre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2344> ; DOI : 10.4000/alsic.2344

La Toile est la source d'inspiration qui aide le tuteur à proposer les thèmes de tâches et à choisir le site social dans lequel le travail réalisé par ses apprenants sera publié. Ainsi, elle est, pour les apprenants, la source d'informations à partir de laquelle ils sont en mesure de réaliser leurs tâches.

Les informations qu'elle présente et auxquelles les apprenants ont facilement accès sont multimodales : textes, documents audio et audiovisuels, images, etc. De plus, elle constitue une référence linguistique à laquelle ils ont recours pour chercher le sens ou l'orthographe d'un mot (dictionnaire en ligne), réviser une règle grammaticale, etc. Par ailleurs, cet espace permet de relier les autres espaces de formation entre eux.

2.4.2.4. L'espace pré-final (de rédaction)

Il s'agit de l'espace dans lequel chaque participant place sa contribution. Cet espace est Google Docs qui, tient le rôle d'un logiciel de traitement de texte mais en ligne, propose une rédaction collaborative et des commentaires en temps réel. Sur ce site, chacun rédige sa part de manière qu'elle soit cohérente avec celle des autres. Une fois que la rédaction est complète, chacun la relit tout entière et propose des remarques sous forme de commentaires : signaler une faute d'orthographe, proposer une modification par rapport à un paragraphe, etc. Le tuteur qui voit le processus de la rédaction du texte et les modifications en temps réel, donne son avis à la fin pour dire si ce travail peut être publié ou pas.

2.4.2.5. L'espace final (de publication)

Il est question du site social sur lequel un des apprenants choisis par les autres membres du groupe publie le travail réalisé sur l'espace de rédaction. Cette publication exige que l'apprenant sache manipuler efficacement le site. Dans certains cas, ce site se transforme en espace d'échange ou de collaboration entre lui et les membres de ce site à propos du contenu ou pour demander une information, un soutien technique, un conseil, etc.

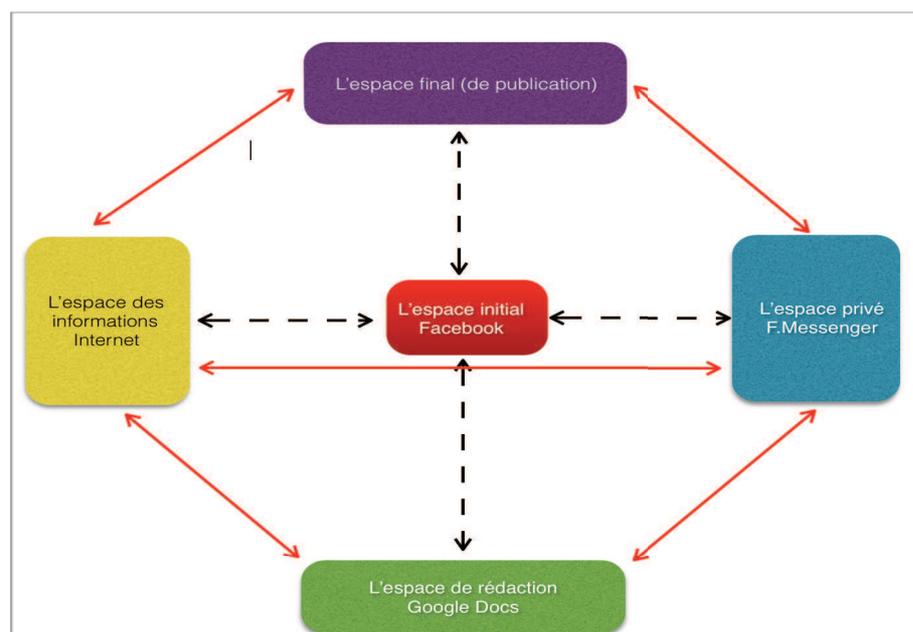


Figure 3 : Les espaces de la formation proposés par le tuteur

Ces espaces représentent des salons de discussion entre lesquels les apprenants se déplacent librement pour interagir entre eux, avec leur tuteur ou avec les membres du site social cible pour mettre au point le travail fait ou à faire pour mener à bien leur tâche. Par exemple, la première tâche collaborative du premier groupe consiste à rédiger et publier un article sur Wikipédia à propos des accents régionaux en France. Dans cette tâche, le tuteur vérifie d'abord sur Internet (espace d'informations) que la tâche que ses apprenants doivent réaliser n'était auparavant pas présente sur la Toile. Après vérification, il cherche, sur cet espace, des ressources qu'il peut proposer comme démonstration ; ce sont par exemple des sites Internet et une vidéo Youtube qui parlent des accents français dans le monde francophone. Ces ressources seront mises dans l'espace initial qui permet aux apprenant de se faire une idée sur la tâche accomplir, de se répartir les sous-tâches entre eux et demander un renseignement au tuteur si nécessaire. Eux-mêmes, les participants, commencent à chercher d'abord individuellement des informations sur Internet à propos de leurs sous-tâches (espace d'informations). Puis, ils rédigent directement les informations choisies sur l'espace de rédaction. Après rédaction et vérification, le tuteur annonce sur l'espace initial (Facebook) que le travail est prêt à être publié et que quelqu'un doit se charger de la publication. Le participant choisi cherche, dans l'espace d'informations (Internet) et l'espace final (de publication), des informations pratiques à propos

de la publication sur Wikipédia. Il peut y communiquer avec des internautes sur Wikipédia pour se renseigner. De plus, il peut solliciter l'aide de son tuteur dans l'espace intermédiaire (discussion). Au moment où il publie l'article avec succès dans l'espace de publication (Wikipédia), il met le lien de cet article dans l'espace initial (Facebook) en annonçant la fin de la tâche.

L'espace	La sous-tâche à réaliser
L'espace de discussion	négocier le thème et l'objectif de la tâche et ses étapes.
Internet, un espace d'information	chercher la bonne information
L'espace pré-final (de rédaction)	rédiger le texte selon les critères du site cible
L'espace final (de publication)	publier l'article et répondre aux réactions

Tableau 2 : Les espaces de la formation et leurs fonctions

Ce tableau, qui récapitule les espaces proposés par le tuteur ainsi que la fonction de chacun, montre également le processus de la réalisation de la tâche ainsi que les spécificités des actions dans chaque espace.

Après avoir abordé les trois espaces de la formation, expliquons maintenant le choix du dispositif de la formation et des thèmes des tâches, puis le déroulement de la réalisation de chacune dans les deux groupes.

3. Démarche méthodologique de la formation

3.1. Pourquoi Facebook est-il le dispositif adopté pour cette expérience ?

Rappelons que le Web social a révolutionné l'enseignement, l'apprentissage, la formation et l'auto-formation à distance grâce à son omniprésence dans nos vies quotidiennes, sa simplicité et ses fonctionnalités variées. En effet, le Web social, qui connaît plusieurs synonymes (Web 2.0 ou Web participatif), est défini ainsi :

Il s'agit donc d'un Web social, où les internautes peuvent communiquer entre eux, participatif, où tout le monde peut participer à la construction du contenu, mais aussi de l'intelligence collective puisque chacun apporte sa pierre à la connaissance commune. (Barrière et al., 2011 : 15)

Le Web social est, aux yeux de Ollivier (2012), un ensemble de technologies permettant la **co-action** (Wikipédia, blogs, etc.) des multi-auteurs et favorisent les **interactions** entre internautes sous forme des commentaires¹⁴⁶.

Le formateur a choisi le Web social pour les raisons suivantes :

- C'est un outil populaire : les sites du web social deviennent mondiaux, utilisés par des personnes de tous les âges ;
- Les participants sont de régions françaises différentes¹⁴⁷ ;
- Ils travaillent dans des endroits et disciplines différents ;
- C'est une source importante et illimitée d'informations ;
- Il facilite la réalisation des tâches et le travail en groupe.

Les réseaux sociaux sont une des branches du Web social. Le choix du site Facebook comme dispositif de cette expérience est le fruit de plusieurs facteurs techniques, personnels et sociaux.

a) Facteurs personnels et sociaux :

Facebook est le site social le plus populaire sur Internet après le moteur de recherche Google¹⁴⁸. La majorité des participants possèdent un compte sur ce site, ce qui veut dire qu'ils y sont déjà familiarisés. L'usage intensif de Facebook par ces apprenants est dû à trois raisons :

- a) ce site est considéré comme un moyen de communication efficace avec leur famille qui vit dans un autre continent ;
- b) le « printemps arabe » qui a envahi et bousculé la région arabe considère les réseaux sociaux et notamment Facebook comme un moyen d'action. Certains parlent de la « révolution Facebook¹⁴⁹» (Faris, 2012)

¹⁴⁶ Christian Ollivier. « Ecrire sur le web 2.0 / social :avantages des tâches interactionnelles sur le web 2.0. » 2012. Disponible sur https://languesulb.wikispaces.com/file/view/atelier_ollivier_ecrire_sur_le_web_20.pdf

¹⁴⁷ Même ceux habitant dans la même ville soit ils ne se connaissent pas, soit ils ne travaillent pas dans le même endroit.

¹⁴⁸ Selon Alexa, site Web qui fournit des statistiques concernant le trafic du Web mondial. consulté le 30 juin 2016 sur [<http://www.alexa.com/>].

¹⁴⁹ Faris David M., « La révolte en réseau : le « printemps arabe » et les médias sociaux. », Politique étrangère 1/2012 (Printemps) , p. 99-109 URL : www.cairn.info/revue-politique-etrangere-2012-1-page-99.htm.

c) la disponibilité des participants : Facebook est comme un « 'supermarché de la relation sociale' où tout est accessible en permanence, plutôt que le lieu de relations intimes ». (Moreau et al. 2012 : 433).

d) Facteurs pédagogiques

Les sites du WS, et en particulier celui de Facebook, sont susceptibles d'avoir des applications pédagogiques. Mario Tomé (2011) a abordé les aspects pédagogiques de ces sites en s'appuyant sur plusieurs études (Aceto et al. 2010, Campbell 2005, Chinnery 2006, Newgarden 2009). Nous pourrions les résumer ainsi¹⁵⁰ :

- Facebook permet d'élargir les pratiques pédagogiques au-delà de la salle de classe et donne la possibilité d'interagir à distance avec des personnes éloignées, culturellement et physiquement ;
- Il offre le moyen d'intégrer facilement les documents authentiques et les tâches pédagogiques au sein des situations réelles de communication ou d'échange entre apprenants ;
- Il permet « l'actualisation des pédagogies actives et socioconstructivistes » : l'apprenant peut former ses connaissances et construire son identité et ses compétences en fonction des autres membres du réseau social et du projet pédagogique ;
- Il permet également le partage et la socialisation des apprentissages, en relation avec la capacité des membres de la communauté à interagir entre pairs, à faire des connexions entre les sujets et à transférer les apports de l'expérience des autres.

e) Facteurs techniques :

Les caractéristiques techniques de Facebook s'adaptent à la nature des tâches proposées. Il s'agit d'un site qui favorise le travail collaboratif dans un espace fermé (groupe) ou dans un espace ouvert (page). Il soutient les interactions synchrones et asynchrones à la fois. Les participants ont tous la capacité ou l'habitude de l'utiliser. Nous résumons ainsi ses caractéristiques :

¹⁵⁰ Tomé, M. (2011) Réseaux et médias sociaux sur Internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, Vol. 25, No. 2. Disponible sur [<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>]

- Ce site propose de créer une page de groupe fermée qui permet aux utilisateurs d'isoler ce qu'ils font sur cette page de leurs activités personnelles avec leur famille et leurs amis ;
- C'est un site multimodal qui permet à l'internaute de publier non seulement un message écrit mais aussi d'insérer une photo ou une vidéo, d'intégrer des liens extérieurs, etc. ;
- L'interaction s'y fait de façon ordonnée grâce à l'interface simple du site qui permet d'organiser hiérarchiquement les contributions des utilisateurs en fonction du temps de chaque contribution. Ces contributions peuvent être initiatives (posts) ou réactives (commentaires sur ces posts). Cette interaction se fait de deux façons, synchrone et asynchrone. Ainsi, peut-elle être collective, autrement dit, elle se fait entre deux participants ou plus. De plus, ce site incite les acteurs à participer grâce à son interface guidée : « Exprimez-vous » ou à interagir : « Écrire un commentaire » ;
- Le contenu se partage tous aisément. Ce partage peut être aussi synchrone ou asynchrone grâce au système de notifications instantané dont le site se dispose ;
- Le site possède également un système de notifications efficace, autrement dit tout clic fait par un membre dans n'importe quel endroit du groupe (post, commentaire, j'aime, etc.) provoquera une notification instantanée qui avertira tous les autres membres par mail, sur l'application mobile, ou sur la version web de Facebook.
- Facebook est disponible en plusieurs versions (Web, mobile, tablette), ce qui permet aux membres de rester connectés partout, ils n'ont pas besoin de rentrer par exemple chez eux pour consulter le site.
- Cependant, il y a d'autres facteurs utiles pour notre recherche :
 - Attirer l'attention de l'apprenant sur le fait que ce site n'est pas seulement utilisé pour le plaisir, mais aussi pour l'apprentissage collaboratif ;
 - Les activités réelles que l'apprenant fait sur sa page personnelle ne sont pas différentes de celles qu'il va pratiquer sur le groupe d'apprentissage. Il ne s'agit plus de jeux de rôle et d'activités de simulation. C'est une harmonie entre ses actions réelles personnelles et les actions sociales que la PA recommande qu'il va réaliser dans notre expérience.

Ces apports de Facebook nous ont poussé à l'adopter en tant que dispositif de base de notre expérience. L'étape suivante porte sur la nature des tâches à proposer aux participants en fonction du choix de leurs thèmes.

3.2 Les tâches proposées au sein d'un projet de télécollaboration en ligne

Les tâches de notre expérience sont « ancrées dans la vie réelle » (Schmoll, L. et all, 2010 ; Ollivier, 2011) et non « proches de la vie réelle » comme l'indique le CECR (2001 : 121). Nous sommes à la recherche d'une « sincérité » (Springer, 2009 : 29) à travers ces tâches sociales s'inscrivant dans un apprentissage informel. Pour cela, nous avons essayé, surtout avec le groupe des débutants, de mettre les apprenants dans un contexte d'apprentissage invisible : « Développer des sites ou des tâches [...] avec des objectifs d'apprentissage clairement définis et, ensuite [...] gommer toute trace de la didactique sous-jacente¹⁵¹. » (Ollivier, 2012). Mangenot (2002) reprend et appuie cette idée en s'appuyant sur Halté (1989) :

Par son caractère public, social, la communication par forum échappe au principal reproche qui est souvent fait à la rédaction scolaire, l'écriture dans le vide, sans autre destinataire que l'enseignant-évaluateur (Mangenot, 2002 : 170)

Nous allons voir plus tard et concrètement dans la réalisation des tâches la mise en place de ces théories.

D'ailleurs, il est bon de rappeler ici que les différentes manières de réaliser une tâche de la PA est mentionnée plus haut¹⁵².

3.2.1. Les thèmes et les objectifs des tâches proposées

Publier efficacement sur Internet exige apporter de nouvelles informations aux internautes. Dans cette expérience, le concepteur a élaboré différents types de tâches en fonction :

- a) Des besoins et des attentes des apprenants cités dans le questionnaire déjà analysé (compétences à développer ou à acquérir)
- b) De leur niveau linguistique actuel.
- c) Des sites sociaux utilisés dans la formation et de ceux¹⁵³ de publication

¹⁵¹ Christian Ollivier, « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic* [Online], Vol. 15, n°1 | 2012, Online since 30 March 2012, connection on 02 June 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402

¹⁵² Voir chapitre 1 (4.4) : Comment réaliser une tâche au sein d'une perspective actionnelle ? .

¹⁵³ Chaque site social a des critères spécifiques de publication.

- d) La qualité de l'information : l'information doit être nouvelle et non redondante, ce qui permet d'attirer l'attention du lecteur francophone.

Le thème des accents régionaux en France vise à développer des compétences socio-pragmatiques chez le public avancé. Un participant, qui n'arrivait pas à distinguer les accents autres que celui de sa région, le Sud, avait proposé ce thème et les autres l'ont validé.

Le choix du deuxième thème provient du fait que les participants sont des étudiants et que ce thème les aide à identifier les problèmes liés au contexte universitaire où ils font leurs études, leurs besoins et les mesures prises pour résoudre ces difficultés.

Le thème de la troisième tâche cherche à montrer la crédibilité problématique de Wikipédia à ce public qui, en cherchant en français sur Internet des informations pour ses recherches scientifiques trouve que ce site encyclopédique s'affiche parmi les premiers résultats.

Les thèmes du deuxième groupe sont différents en fonction de leur niveau linguistique et de leurs besoins. Tous les thèmes viennent du monde arabe, ce qui rend la réalisation de la tâche plus facile pour les participants. Le premier est celui de l'expert arabe en développement humain qui est très connu dans le monde arabe et qui peut être un exemple pour eux à travers sa carrière étudiante au Canada qui ressemble à la leur. De plus, ce thème peut sensibiliser les participants à la structure d'une biographie en français (introduction, enfance, études, parcours professionnel, etc.). Le choix du deuxième thème provient du fait que la chaîne d'information Al-Arab News n'a pas d'article sur Wikipédia, contrairement aux autres chaînes d'informations arabes. C'est une occasion unique pour les participants de la réaliser et de la mettre en ligne avant que les autres Wikipédiens ou les administrateurs de la chaîne ne le fassent. Par ailleurs, ce thème leur permet de découvrir davantage le monde médiatique, puisqu'ils seront amenés à consulter les pages des chaînes d'informations francophones sur Wikipédia pour savoir quelles informations de base ils devront mentionner (siège de chaîne, diffusion, plateaux, audience, etc.). Les recettes de cuisine sont le dernier thème pour le deuxième public. Le choix du thème s'explique par deux raisons. La première est liée au fait que la majorité des participants sont des filles et que celles-ci s'intéressent beaucoup plus à la cuisine que les garçons. Ce thème les encourage à découvrir davantage de sites de cuisine francophones et à développer leur lexique culinaire. Aux garçons qui viennent de s'installer tout seuls en France et qui se trouvent obligés de cuisiner, ce thème donne la possibilité d'apprendre à cuisiner ou de développer cette compétence culinaire. La deuxième raison porte sur le fait que la société française ne connaît pas la cuisine moyen-orientale aussi bien que la cuisine du Maghreb.

Les thèmes des tâches sont proposés par les participants ou par le tuteur. Pour l'analyse des tâches, la même méthode sera adoptée en analysant chaque étape de la tâche, à savoir la pré-tâche, la tâche et la post-tâche.

Le groupe	Les thèmes	Site cible
Premier groupe (Niveau avancée)	Accents régionaux	Wikipédia
	Les difficultés des étudiants d'université en France	Wikipédia
	Fiabilité de Wikipédia	Forum
Deuxième groupe (Niveau débutant)	Dr. Ibrahim Elfiky	Wikipédia
	Al-Arab News	Wikipédia
	Recettes de cuisine	Forum

Tableau 3 : Les thèmes des tâches et les sites cibles

Ce tableau récapitulatif vise à donner une idée des tâches réalisées par les participants dans les deux groupes et le site cible.

3.2.2. Description d'un site social visé, le cas de Wikipédia

Wikipédia est une encyclopédie collaborative libre en ligne qui donne la possibilité à n'importe qui d'y publier tout en respectant ses conditions. Elle se présente ainsi :

Wikipédia est une encyclopédie écrite par des volontaires sur internet, universelle, multilingue, à laquelle chacun peut collaborer, immédiatement et fonctionnant sur le principe du wiki. Wikipédia a pour objectif d'offrir un contenu libre, objectif et vérifiable que chacun peut modifier

et améliorer, sans nécessité de s'enregistrer. Tous les articles de Wikipédia sont un travail en progression qui peut être modifié et amélioré par tout le monde¹⁵⁴.

Selon le site de statistiques [alexia.com](http://www.alexia.com) qui s'intéresse à l'audience des sites du Web dans le monde, Wikipédia occupe la dixième place¹⁵⁵ parmi les sites les plus visités en France et la septième dans le monde.

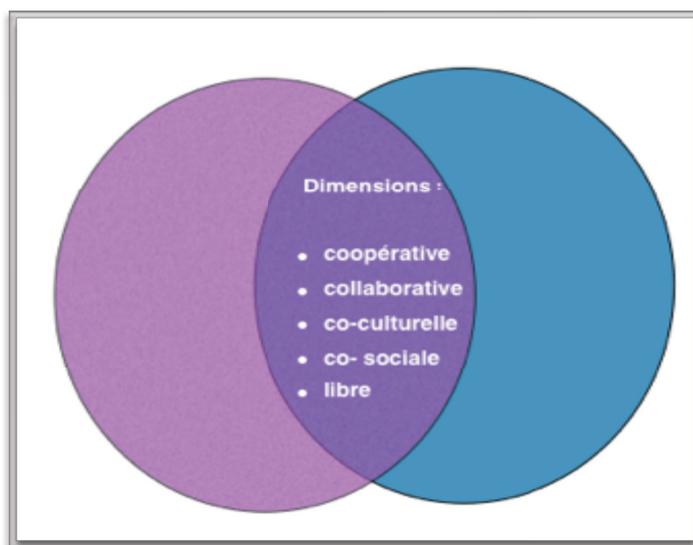


Figure 4 : Les points communs entre Wikipédia et la PA

Pourquoi Wikipédia ? Sa grande popularité chez les francophones est la principale raison pour laquelle le formateur l'a choisi. De plus, il existe une harmonie entre ses principes et ceux de la PA : la dimension collaborative, co-sociale, co-culturelle, etc. Tous les deux partagent aussi le principe pédagogique qu'on peut constater dans la nomination « Wikipédia », composée de deux mots : « wiki », un mot d'origine hawaïenne signifiant « vite » et « pédia », un mot grec qui veut dire « éducation ». Enfin, le mot encyclopédie du grec « enkuklios » renvoie à l'ensemble des connaissances. N'oublions pas de souligner que les participants s'appuient beaucoup sur ce site dans leur étude du français et même dans leur vie quotidienne en France.

¹⁵⁴ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:%C3%80_propos]. Consulté le 01/08/2015

¹⁵⁵ <http://www.alexia.com/topsites/countries/FR>. Consulté le 01/08/2015

La publication des tâches dans le site cible ne se fait pas de manière arbitraire, mais elle est le résultat des actions qui ont eu lieu sur Facebook, sur Internet et sur Google doc.

3.2.3. Le déroulement de la réalisation d'une tâche de la vie réelle du premier groupe

a. La première tâche : publier un article sur Wikipédia à propos des « Les accents régionaux en France »

Après avoir cherché sur Wikipédia des articles qui concernent la langue française, le tuteur a constaté qu'il n'existait aucun article traitant essentiellement des accents régionaux de la France. Une telle tâche répondait aux besoins des participants mentionnés dans leurs réponses au questionnaire, qui poursuivent actuellement leurs études du FLE en France. Ces études portent principalement sur le français standard et négligent tout ce qui s'oppose à la norme imposée par l'Académie française. Avec ces tâches, les apprenants pourraient avoir une idée sur les accents de leurs régions et ceux des autres et compléter leurs connaissances langagières et culturelles concernant les autres dimensions de la langue française.

Ressources

Les ressources que le tuteur a proposées comme démonstration sont des sites Internet et une vidéo Youtube qui parle des accents français dans le monde francophone. Cette vidéo (document authentique) indique le lieu géographique et une personne lit un paragraphe avec l'accent français correspondant à ce lieu. Cette démonstration audio-visuelle d'une minute et 40 secondes est simple et facile car elle donne des informations géographiques, culturelles et linguistiques. De plus, elle constitue un exemple à suivre pour les participants lors de la réalisation de leur tâche. De leur côté, les participants ont cherché séparément leurs propres sources d'information sur Internet et ailleurs.

Processus, outils

Dans cette tâche, trois outils sont utilisés, à savoir Facebook, Google Docs et Wikipédia.

La tâche se divise en plusieurs sous-tâches (consulter les ressources, synthétiser puis rédiger, vérifier et publier).

Sur le groupe Facebook fermé, la plateforme de la formation en ligne, le tuteur a mis un post portant sur la consigne demandée avec les démarches à suivre et une vidéo de démonstration. Une fois que le post est publié, des notifications sont envoyées aux comptes Facebook personnels des participants ainsi qu'à leurs boîtes mails. Ensuite, ils commencent à réagir à ce post en utilisant le système de commentaire de Facebook. Ces commentaires s'interrogent sur la distribution des sous-tâches pour que personne ne fasse le même travail. Chacun a choisi un accent propre à une région française (accent du nord, accent du sud, accent parisien, etc.). Le tuteur, lui aussi, intervient pour animer cette phase de la réalisation des tâches.

Les participants sont invités à lire les ressources que le tuteur a fournies pour avoir une idée sur les accents régionaux ; ils cherchent aussi individuellement sur Internet la spécificité des accents régionaux français.

Sur Google Docs, une page de traitement de texte est dédiée à cette tâche et chaque participant y écrira, avec les références, sa contribution. Pour cela, des documents multimodaux sont consultés en respectant la cohérence et la cohésion avec les rédactions de ses collègues. Une fois que la rédaction est terminée, le tuteur invite chaque rédacteur à relire les contributions des autres pour avoir un texte complet et sans défaut.

La dernière sous-tâche est la publication du travail sur le site Wikipédia par l'un des participants après la validation du tuteur. La participante chargée de la publication annonce au membre du groupe la réussite de sa mission en fournissant un lien vers l'article publié sur le site. Enfin, le formateur publie un nouveau post pour connaître les avis des participants sur le travail qu'ils viennent de terminer.

Résultat

Les étudiants ont pu réaliser la tâche qui a été publiée avec succès sur Wikipédia bien que certains participants n'aient pas mené à bien quelques sous-tâches (retard de dépôt, informations de mauvaise qualité, etc.). Ils ont respecté tous les éléments de la consigne. Bien qu'un tel type de tâches concernant la vie réelle soit réalisé à distance lors d'une formation facultative, il leur a été difficile de s'y habituer. Pourtant, les objectifs de la tâche sont atteints : d'un côté, les participants ont collaboré en ligne pour produire ensemble un texte et publier ce

texte sur un site social, et, d'autre part, ils ont développé certaines compétences¹⁵⁶. Leurs réponses à la question demandant leur avis concernant la tâche confirment cette idée :

- *Etudiante 1 : « Bonjour, ce genre de travail est tout nouveau pour moi car d'habitude, quand on me demande de rédiger un sujet, c'est souvent un travail individuel. Cette idée de travail en groupe m'a motivée davantage pour faire le meilleur article et dans les plus brefs délais. En plus, le choix du sujet des accents français était très intéressant : j'ai appris des choses qui m'étaient totalement inconnues malgré mon long séjour en France. Au niveau linguistique, l'intérêt (personnellement) était moins flagrant »*

- *Etudiante 2 : « bonjour, j'ai bien profité de ce travail et j'ai appris des particularités des accents français. Et j'ai bien aimé cette idée de travailler en groupes. En fait, c'est la première fois que je travaille sur facebook, »*

- *Etudiant 1 : « bonjour tout le monde, à mon avis je n'en a tiré que des avantages, en somme cette aventure m'a permis d'apprendre certaines choses en termes d'accents français à travers ce groupe c'est inédit pour moi, c'est pourquoi, je vous remercie de m'avoir confié cette tâche tout en excusant de ma réaction tardive... »*

En revanche, nous avons constaté que les rédacteurs n'avaient abordé, lors de la relecture du texte rédigé, que le côté linguistique sans ouvrir de discussion à propos des informations choisies.

b. Deuxième tâche : les difficultés des étudiants en France

Les participants décident de travailler sur les difficultés que les étudiants rencontrent dans la vie universitaire. Ils devront rédiger, pour cette tâche, un article d'actualité sur les difficultés financières des étudiants des universités françaises et le publier sur le site participatif « Wiki News ».

Ressources

Il s'agit des sites sociaux et d'une vidéo Youtube d'émission de télévision. La durée de cette émission est de 42 minutes. Elle est constituée d'interviews avec des étudiants qui poursuivent leurs études dans des universités françaises et qui rencontrent des difficultés financières.

¹⁵⁶ Nous allons étudier en détails les compétences développer plus tard.

Processus, outils et résultats

Le tuteur demande à chacun de regarder la vidéo de l'émission de France 2 à propos de ce sujet pour qu'ils puissent se faire une idée. Dès qu'ils construisent leur idée, ils se mettent à chercher sur Internet des ressources (interviews, déclarations officielles, témoignages...) qui abordent les difficultés en question. Il faut qu'ils élaborent un plan de travail (introduction, difficultés, mesures prises et perspectives). Chacun rédige sa synthèse sur un Google Docs. De plus, le tuteur leur conseille de chercher sur Internet les normes d'écriture d'un texte journalistique. Après qu'ils ont terminé la rédaction et la relecture, le formateur envoie une vidéo de démonstration au participant chargé de publier le texte sur Wiki News. Ce type de ressources permet aux apprenants de se familiariser avec le documentaire télévisuel. De plus, de telles ressources multimodales les incitent à mobiliser et à développer implicitement des compétences linguistiques (compréhension orale, écrite, etc.). Enfin, ils ont réussi à terminer la tâche prescrite en respectant les éléments demandés. Par contre, ils ont rencontré des problèmes¹⁵⁷ dans la publication.

c. Troisième tâche : la crédibilité de Wikipédia

Dans cette tâche, les apprenants seront amenés à écrire un article à propos du site social Wikipédia et à montrer si les informations qu'il contient sont fiables ou non. Cet article sera publié sur un forum étudiant pour les tenir informés à ce propos.

Ressources

Les ressources présentées dans cette tâche sont des sites Internet et du matériel audio-visuel, à savoir une vidéo d'émission de la chaîne France 2 sous forme d'enquête. Cette vidéo porte sur l'histoire de Wikipédia et contient des interviews avec des internautes qui y publient et d'autres qui travaillent comme administrateurs de la version française de ce site participatif.

Processus, outils et résultats

¹⁵⁷ Nous allons traiter ces problèmes plus tard.

Les apprenants sont invités dans la consigne à d'abord regarder la vidéo et ensuite à chercher sur Internet des informations à propos de Wikipédia. La même démarche que pour les autres tâches est suivie dans la réalisation de cette tâche : se répartir les sous-tâches, rédiger sur Google Docs, vérifier et publier. Cette tâche est différente de la précédente, car elle vise directement leur travail actuel en tant qu'étudiant. Finalement, la tâche a été respectée sauf en ce qui concerne le temps de réalisation. Ceci est dû à des problèmes personnels de l'un des participants.

3.2.3. Le déroulement de la réalisation d'une tâche de la vie réelle, deuxième groupe

a) La première tâche : biographie du Dr. Ibrahim Elfiky

Le thème de la tâche joue un rôle motivant pour les participants. Au cours des entretiens oraux entre le tuteur et les participants sur le thème de la première tâche qui doit être nouveau pour les francophones, un participant a proposé comme thème une biographie d'une personnalité célèbre du monde arabe. Ils ont choisi trois noms, un poète, un écrivain et un expert. Après avoir effectué une recherche sur Internet, le tuteur a constaté que seule la biographie de l'expert Ibrahim Elfiky n'était pas publiée en français. Un tel thème, portant sur une personnalité connue et choisie par les participants leur permet, d'un côté, de travailler avec motivation et de l'autre de faire découvrir aux francophones une personnalité arabophone.

Ressources

Dans la consigne de la tâche, le tuteur fournit un lien vers la biographie de l'expert Ibrahim Elfiky rédigée en arabe sur Wikipédia. Cela leur donne la possibilité de connaître la structure d'une biographie sur Wikipédia (naissance, succès, ouvrages, etc.) et les idées importantes de sa carrière. De leur côté, les participants ont fourni leurs ressources à la fin de leurs contributions. Il s'agit de références différentes, mais la majorité sont des documents vidéo de

YouTube, à savoir des interviews et des conférences de l'expert mis en ligne. Les autres sont des articles faisant référence à lui.

Processus, outils

Les outils que les participants utilisent dans le deuxième groupe sont identiques à ceux du premier groupe, à savoir Facebook, Google Docs et Wikipédia. Mais au-delà de ces outils, le tuteur fournit une vidéo de démonstration de You Tube expliquant comment publier sur Wikipédia.

Une fois que la tâche est lancée, les participants l'ont d'abord subdivisée en fonction de la structure de Wikipédia. Le processus de la réalisation des tâches dans ce groupe est donc similaire à celui du premier groupe : partager la tâche, consulter les ressources, synthétiser puis rédiger, vérifier et publier.

Le tuteur a constaté que le nombre de sous-tâches était supérieur à celui des participants. Il leur a alors demandé des volontaires pour les tâches restantes. Certains se sont manifestés et ont accepté de s'en charger.

Les acteurs sociaux commencent séparément la réalisation de la tâche en lisant d'abord l'article proposé par le tuteur sur l'expert et en cherchant sur Internet des informations sur l'expert en fonction de la sous-tâche attribuée à chacun. Ensuite, ils rédigent des synthèses à partir des informations recueillies. Enfin, ils transfèrent ces synthèses sur Google Docs en indiquant les références sur lesquelles ils se sont basés.

Une fois que la rédaction est terminée, les acteurs débudent, à la demande du tuteur, la relecture et la correction de leurs contributions.

La dernière mission porte sur la publication du travail sur le site Wikipédia par l'un des participants après la validation du tuteur.

Résultat

Nous constatons que la tâche a été publiée en ayant un jour de retard sur le délai imposé. Ce retard est dû à la difficulté rencontrée par deux participants pour transférer leurs textes sur Google Docs. Ils n'ont pas signalé le problème au tuteur et ont finalement préféré les poster en tant que commentaires sur Facebook. De son côté, le tuteur s'est chargé de les transférer dans l'espace de rédaction avec les autres textes. En somme, les acteurs ont su respecter tous les éléments de la publication y compris la forme. Ils ont pu télécollaborer, mobiliser leurs compétences communicatives et acquérir de nouvelles compétences liées à la nature de cette

formation (c'est-à-dire des compétences techniques et informationnelles). L'objectif social de la tâche a été atteint avec succès bien que le niveau linguistique de ce public soit inférieur à celui du premier groupe.

Cependant, quelques mois après la publication, le tuteur a reçu un message envoyé par le site Wikipédia et l'informant que les références fournies étant en arabe, les modérateurs du site n'avaient pas la possibilité de vérifier l'authenticité ni la crédibilité de ces références.

Nous avons constaté que les acteurs ont évité toute discussion dans l'espace de rédaction et notamment en ce qui concerne une règle grammaticale¹⁵⁸ par exemple.

a. La deuxième tâche : la chaîne d'information Al-Arab News

La deuxième tâche du public débutant vise à publier un article en français sur Wikipédia concernant une chaîne d'information arabe nouvellement créée. Celle-ci dispose, contrairement à ses homologues Al-Jazeera et Al-Arabiya, de deux articles sur le site encyclopédique en anglais et en arabe, mais elle n'a pas de page sur Wikipédia en sa version française.

Le thème de la tâche est proposé par le tuteur. Il voulait que les participants profitent de cette occasion et anticipent la création de l'article en français que ce soit de la part des administrateurs de la chaîne ou d'autres bénévoles.

Ressources

Les ressources de la tâche sont comme d'habitude fournies d'abord par le tuteur et ensuite par les participants. Le tuteur met à leur disposition la version anglaise de la chaîne en question sur Wikipédia pour leur montrer la structure d'un article sur une chaîne de télévision, car la structure change en fonction des thématiques. De leur côté, les participants apportent de nouvelles références pendant la réalisation de leur tâche. Nous avons remarqué l'existence de références en français comme le journal *Libération*.

Processus, outils

¹⁵⁸ Voir exemple 1

Dès que le tuteur lance la tâche sur Facebook avec les étapes à respecter et propose d'ajouter à la liste des éléments devant figurer dans l'article une comparaison entre cette chaîne et les deux chaînes précédentes, les participants commencent à les lire et à consulter l'article proposé en anglais. Puis ils partagent la tâche en fonction des différentes parties de l'article à rédiger (introduction, centre de diffusion, équipe de la chaîne, etc.).

Comme lors du déroulement des autres tâches, les participants commencent à chercher les informations sur Internet et à rédiger des synthèses sur l'espace de rédaction. Le tuteur invite les participants à relire et à corriger les textes. Après cette phase, le tuteur lance une demande pour la publication. Une participante se manifeste alors et accepte de publier le texte.

Résultat

Les participants ont réalisé et publié la tâche avec succès malgré le fait que le thème soit nouveau pour eux. Ils ont pu travailler ensemble, agir correctement sur l'information et par l'information et mobiliser les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche. Ils ont aussi suivi toutes les étapes de la tâche proposée par le tuteur mais n'ont pas pu respecter la date limite. En effet, encore une fois, deux participants ont rencontré un problème technique pour mettre leurs contributions sur Google docs.

Deux acteurs ont exprimé leur sentiment positif et leur motivation au cours de la réalisation de cette tâche :

Participante : Merci à toi. Pour la première fois j'ai l'impression que j'ai fait un travail concret

Participant : Pas de quoi Abdulrahman SY merci à toi aussi on s'amuse avec ces types de travaux

Nous avons aussi remarqué que les participants se sentent responsables de leur tâche comme Mohammed qui était déçu de ne pas voir son texte dans l'article publié. En effet, le tuteur avait demandé à la personne chargée de la publication de changer son titre. Il n'en a pas été informé.

Mohamed [participant] : Mais la page ne contient pas le choix du centre !!! ce n'est pas tout le travail qu'on a fait n'est-ce pas ???

Abdulrahman [tuteur] : C'est tout le travail. En fait, j'ai proposé à Farah de modifier le titre et les informations générales pour qu'il s'adapte bien aux termes utilisés dans le monde des médias. Par exemple, on a utilisé "siège social" à la place de "choix du centre".

La participante chargée la publication avoue que le travail de publication est difficile : « franchement ce n'est pas facile ».

La troisième tâche : les recettes de cuisine orientales

Les recettes de cuisine sont la dernière tâche pour le deuxième groupe. Cette tâche se divise en six sous-tâches vu que chaque participant doit proposer une recette et la publier sur Internet. Nous avons donc six recettes à publier sur un forum de cuisine : « chakriyah au poulet et yaourt », « moujadara boulghour syrien », « kabsa aux aubergines », « pomme de terre farcie (mbatten) », « soupe libyenne (soupe rouge) » et « msaghaette d'aubergine ».

Ressources

Dans la consigne de la tâche, le tuteur insère le lien du forum supertoinette.com sur lequel les recettes seront publiées et propose un glossaire des termes culinaires. Les acteurs peuvent ainsi avoir une idée sur les différentes catégories de recettes proposées par le site et consulter les recettes déjà publiées. Les ressources fournies par les acteurs sociaux sont des arabophones vus que les recettes sont orientales et ne sont pas connues par les francophones.

Processus, outils

Les participants ont trois outils à leur disposition, Facebook, Google Docs et le forum supertoinette.com.

Le déroulement de cette tâche est un peu différent des autres, car les acteurs doivent chercher sur les sites arabophones des recettes et vérifier sur les sites francophones que les recettes choisies ne sont pas déjà publiées en français. Une fois cette étape réalisée, chacun écrit le titre de sa recette avec le lien correspondant dans un commentaire dans le post de la consigne de la tâche. Cette tâche consiste à traduire les recettes en français. Vu que leur niveau linguistique ne leur permet pas de connaître tout le lexique culinaire, le tuteur leur propose un glossaire avant de commencer la rédaction des recettes. Sur l'espace de rédaction, chacun rédige sa propre recette. Dès la fin de cette phase, le tuteur leur propose de relire leurs recettes. Avant la publication, il publie un post de démonstration comportant une figure qui leur indique comment

publier une recette sur le forum en question. Le tuteur publie un dernier post sur le groupe pour demander de mettre les liens des recettes sous le post.

Résultat

Cette tâche est considérée comme une tâche importante dans les deux groupes car elle est composée de six recettes. Elle a donné à tous les participants la possibilité de publier un texte sur Internet. Les étudiants ont publié avec succès leurs recettes. Ils étaient contents de la réussite de cette expérience :

Sara : Coucou tout le monde, mission accomplie ;) . Je vous invite à consulter ma recette sur le forum. ☺ □ : 163 www.forums.supertoinette.com/recettes.php?t=565949

Mak : Salut tout le monde moi aussi j'ai achevé mon travail, je vous invite à consulter main n'oubliez pas que les droits d'édition sont réservés
<http://www.forums.supertoinette.com/recettes.php?p=9481572#9481572>

Cette tâche a permis aux participants d'enrichir leur vocabulaire avec le lexique de la cuisine. Certains d'entre eux ont laissé, dans l'espace de rédaction, certains noms d'ingrédients en arabe, pour que leurs amis ou le tuteur les aident à les traduire en français.

Un des participants n'a pas pu trouver une recette pour lui. Il a alors demandé de l'aide au tuteur qui lui a proposé le lien d'une recette.

Ce déroulement de la réalisation des tâches est synthétique. Afin de comprendre la nature et les objectifs des actions des acteurs sociaux dans les trois espaces de la formation, nous procéderons à une démarche analytique.

4. La démarche méthodologique de la recherche

Notre analyse vise un corpus d'un ensemble d'actions réelles réalisées en *télécollaboration* en utilisant de nombreux sites ou applications venant de ce qu'on appelle le Web social.

Nous nous attachons, dans notre analyse, à suivre une démarche qui nous garantit que notre objectif de départ a bien été atteint, à savoir réaliser des tâches actionnelles de la vie réelle au sein du Web social. Pour cela, nous allons choisir les éléments à analyser en fonction de la définition de la PA donnée par le CECR :

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variées et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. (CECR, 2001 : 15, souligné par nous)*

ET

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'**usager** et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des **circonstances** et un **environnement** donné, à l'intérieur d'un **domaine d'action particulier**. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, 2001 : 10-11)*

Les mots en gras dans ces deux définitions seront la cible de notre analyse. Pour arriver à cela, nous nous mettons à analyser en détail tout ce qui se déroule sur notre page Facebook, sur l'espace de rédaction (Google Docs) et sur l'espace de publication (le site social visé). Cette analyse permet aussi d'étudier toutes les actions et les réactions des participants, ainsi que leurs relations entre eux-mêmes et avec les autres. D'une manière générale, l'analyse portera sur les tâches, sur leur processus de réalisation, sur leurs applications.

Enfin, il nous semble important de souligner que la majorité des participants n'étaient pas informés que leurs productions dans cette expérience seraient soumises à une analyse scientifique et notamment celles de Facebook et Google Docs. Le tuteur voulait garder leur spontanéité naturelle en leur montrant que l'objectif était de s'assurer que les étudiants arabophones avaient la capacité de publier avec succès des textes sur des sites francophones.

4.1. Méthodologie d'analyse : posture méthodologique et justification du choix

La formation en ligne est un objet d'étude pour de nombreuses disciplines comme les sciences de l'information et de la communication, les sciences de l'éducation, les sciences du langage,

la didactique des langues, etc. Mangenot (2007) distingue quatre grands types de recherche en fonction de leur finalité : « **théoriser** (recherches théoriques), **transformer/développer** (recherche-action, recherche-développement), **décrire** (recherches qualitatives), **expliquer/prouver** (recherches expérimentales)¹⁵⁹».

Nous allons nous focaliser sur ces types et sur l'ethnographie dans le but de choisir notre méthodologie de recherche.

4.1.1. D'une communauté d'apprentissage à une communauté de pratique

Afin d'analyser les données recueillies, nous nous sommes efforcé de chercher une méthode d'analyse qui soit capable d'étudier le groupe d'apprenants dans chaque espace social (Facebook) en tant que *communautés virtuelles* résultant de « la constitution de groupes d'apprenants en ligne¹⁶⁰ » (Sarré, 2012).

L'apprentissage en communauté incite davantage les apprenants à participer et à exprimer leurs émotions :

La dimension communautaire des collectifs d'apprenants permet de limiter l'isolement inhérent aux situations d'apprentissage à distance, de favoriser la participation et, surtout, d'introduire une dimension socio-affective aux échanges en ligne. (Gauducheau, Marcoccia, 2007 : 3)

Les membres de nos deux communautés virtuelles co-agissent ensemble comme une ruche d'abeilles pour atteindre l'objectif prédéfini. Ces communautés sont des *communautés de pratiques*, étant définies :

comme un réseau d'individus socialement liés, engagés dans une activité, une pratique conjointe ou complémentaire, partageant un langage, des préoccupations, une passion, des concepts et qui

¹⁵⁹ Mangenot, F. (2007). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? », in Gerbault, J. (coord.) La langue du cyberspace : de la diversité aux normes. Paris, L'Harmattan, p. 105-120. Consulté le 23 janvier sur [<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//analyser-interactions.pdf>].

¹⁶⁰ Sarré, C. (2012). « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne ». *Alsic*, n° Vol. 15, n° 2 (juin). Consulté le 23 janvier 2016 sur [doi:10.4000/alsic.2519].

*développent leurs compétences par l'échange et des activités communes de résolution de problèmes*¹⁶¹ (Grimand, 2006, cité par Mercanti Guérin Maria, 2009).

Les actions que les apprenants réalisent permettant de mobiliser des savoirs et des compétences et font de ces groupes d'apprenants des *communautés d'apprentissage* en ligne. Une communauté d'apprentissage est définie comme « un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances » (Dillenbourg *et al.*, 2003, cité par Sarré, 2012), fait actuellement l'objet de recherches pour mettre en évidence les savoirs qui sont construits grâce aux télécollaborations :

De nombreuses raisons poussent à prendre aujourd'hui « les communautés d'apprentissage » comme objet d'études et de débats, car grâce aux télécommunications les conditions de production, de circulation et d'appropriation des informations, des savoirs d'une part et des rapports aux savoirs d'autre part, semblent se ré-agencer. (Delamotte, 2007 : 160)

Une communauté d'apprentissage n'est pas conforme à notre expérience vu que l'objectif final n'est pas purement linguistique et que les « activités scolaires [proposées sont] moins authentiques » (Sarré, 2012). Dans notre étude, nous nous concentrons sur la communauté de pratique qui cherche à « développer et [...] enrichir la pratique professionnelle grâce au partage et à la mise en commun des connaissances complémentaires de ses membres » (Henri & Pudelko, 2006 in Sarré, 2012) et qui s'adapte bien aux tendances de la PA. Par contre, nous aurons recours à la communauté d'apprentissage pour lui emprunter ce qui concerne le développement des compétences.

Ainsi, la démarche qualitative a été adoptée, car elle « se propose comme objectif de comprendre les acteurs agissant », (Dumez, 2013 : 127). Autrement dit, elle permet au chercheur d'« étudier les acteurs à leur contact » (Dumez, 2013 : 9) sous plusieurs formes :

- a) en interagissant avec eux (observation participante) ;
- b) en les interrogeant dans leurs environnements (entretiens) ;
- c) en les aidant dans leurs projets (recherche-action) ;

¹⁶¹ Cité par Mercanti Guérin Maria, « La netnographie : outil de prospective des métiers, une application aux nouveaux métiers du Web. », Management & Avenir 5/2009 (n° 25), p. 386-405

4.1.2. Recherche-action

Née en 1946 grâce à Lewin, psychologue expérimental allemand, la recherche-action renvoie au domaine des sciences sociales et fait partie des méthodes qualitatives.

Cette méthode de recherche donne la possibilité au chercheur de partir de réels problèmes de terrain et d'arriver à la validation de ses hypothèses en faisant un aller-retour permanent entre théorie et pratique :

Research is initiated by the practitioner and is derived from a real problem in the classroom which needs to be confronted. It is supported by data and interpretation. It usually takes the form of an ongoing cycle¹⁶². (Nunan 1992 : 56)

[...] action research is not so much a research methodology as a way of identifying research projects and priorities. Instead of starting with a « research question » based on previous research and theory, the action researcher starts with a problem with which he or she is faced. (Riley, 1996, in Zumbihl¹⁶³, 2009)

Dans le monde éducatif, la recherche-action est un champ de recherche éducative destiné aux acteurs pédagogiques, en leur donnant « des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche¹⁶⁴ » (Catroux, 2002). Selon Catroux, « elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. » (Catroux, 2002). Cette méthode est **participative et collaborative** car elle exige une participation de tous et une collaboration entre les partenaires : chercheur, enseignant et apprenants. Catroux, (2002) attribue plusieurs rôles au chercheur :

- a) responsable de la planification ;

¹⁶² Cité par (Zumbihl, 2009)

¹⁶³ Zumbihl, Hélène. 2009. « Anglais de spécialité et compétence interculturelle : pour une réflexion transdisciplinaire ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, n° Vol. XXVIII N° 1 (février): 77-92. Consulté le 23 janvier 2016 sur [doi:10.4000/apliut.1225].

¹⁶⁴ Catroux, Michèle. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, n° Vol. XXI N° 3 (mars): 8-20. Consulté le 25 octobre 2015 sur [doi:10.4000/apliut.4276].

- b) catalyseur ou facilitateur de l'action ;
- c) concepteur de tâches ou stratégies de remédiation ;
- d) observateur ;
- e) rédacteur de la synthèse ;
- f) son rôle principal est de favoriser la réactivité des acteurs sur le terrain.

En didactique des langues et notamment dans l'apprentissage à distance avec tutorat, plusieurs études ont recours à la recherche-action. (Brudermann, 2010 ; Zumbihl, 2009)

La démarche de la recherche-action comprend plusieurs étapes (Catroux, 2002) que nous résumons ainsi :

- a. **Identification du problème**¹⁶⁵ : à travers l'observation et la réflexion ;
- b. **Établissement d'un plan d'action** : utiliser des outils rigoureux pour la collecte préalable des données en se basant sur des méthodes qualitatives telles que les entretiens, l'observation des participants, les études de cas, le compte-rendu d'événements ;
- c. **Mise en place de l'action** : là où on annonce le commencement de la recherche-action ;
- d. **Évaluation des effets de l'action** : observer le changement souhaité ; son effet sur les apprenants ; se demander ce que l'on a enseigné ;
- e. **Communication des conclusions et valorisation de la recherche** : partager les résultats avec les autres équipes.

Cette méthode s'efforce de mettre en évidence une relation logique entre plusieurs éléments : le problème, l'action, les informations collectées et l'évaluation de cette action. Ces sont ces mêmes éléments que nous allons traiter dans notre étude. Par ailleurs, cette recherche-action ne nous semble pas suffisante malgré le fait que de nombreuses études (Villanueva, 2009 ; Russo, 2013 ; Sourisseau, 2013) portant sur la réalisation collaborative des tâches en ligne se sont appuyées sur elle. Étant donné que l'accent est mis sur la communauté en ligne que constituent les participants, il sera pertinent d'avoir recours à une méthode qui vise à étudier ce type de communautés en ligne y compris les rôles de ses membres, les relations et les échanges entre eux et leurs co-actions sociales. Il s'agit de la *netnographie*, une méthode d'enquête qualitative.

¹⁶⁵ La résolution de problème est, en didactique des langues, un « Type de tâche complexe, pour laquelle l'élève doit, en tenant compte de son environnement d'enseignement/-apprentissage, réfléchir par lui-même aux dispositifs à mettre en œuvre et au choix des procédures et des procédés les plus efficaces. » (Puren, 2006a : 56).

4.1.3. La méthode netnographique

4.1.3.1. De l'ethnographie classique à l'ethnographie en ligne

L'ethnographie est une approche qui permet au chercheur d'étudier profondément son propre terrain, autrement dit, d'analyser sur une longue durée les communautés avec lesquelles il vit, les interactions (linguistiques ou gestuelles) entre leurs membres, leurs comportements, leurs activités sociales, etc.

Il s'agit, dans ce cas, d'une ethnographie *classique*. Par contre, il y a une autre ethnographie dite *moderne* qui vise les communautés se trouvant sur Internet. Pour celle-ci, il s'agit, d'une *ethnographie en ligne* qui est :

*fondée sur l'étude descriptive et analytique des écrits numériques des internautes, qui demeurent invisibles dans le cours de leurs interactions, parait en ce sens bien pauvre au regard de la richesse des informations collectées par cette discipline. [...] l'objectif n'étant pas la généralisation mais la compréhension approfondie de dispositifs spécifiques de participation en ligne.*¹⁶⁶ (Jouët et Le Caroff, 2013 : 146)

Cette ethnographie en ligne est visée par les sciences sociales pour étudier les activités et les échanges humains sur l'espace virtuel qui s'impose de plus en plus dans la vie quotidienne. Les deux auteurs mettent l'accent sur les points communs entre la classique et la moderne par rapport au « terrain [qui] est d'emblée circonscrit à un nombre unique ou très restreint de plateformes communicationnelles ..» et par rapport à l'accès du chercheur « “ in situ ” aux échanges et dynamiques sociales qui se nouent ”en temps réel ”.» (Jouët et Le Caroff, 2013 : 148). Selon eux, le grand avantage qu'elle apporte est l'accessibilité immédiate aux données et la possibilité d'en savoir plus sur les actions individuelles et par une simple connexion aux plateformes observées. Par contre, dans l'ethnographie classique, le chercheur qui travaille lentement, doit être accepté dans la communauté cible. En outre, l'ethnographie en ligne se caractérise par une souplesse qui, avec les outils mis en place, lui donne « une dimension de bricolage méthodologique et de créativité propre à susciter l'imagination du chercheur.» (Jouët et Le Caroff, 2013 : 148) ;

¹⁶⁶ L'observation ethnographique en ligne, in « Manuel d'analyse du web en sciences humaines et sociales ». (147-160).

En revanche, on lui reproche sa « ” transparence ” trompeuse car elle réduit les individus à leurs traces sans restituer le contexte et les motivations de leur production. » (Jouët et Le Caroff, 2013 : 148). De plus, les profils des utilisateurs (âge, sexe, statut professionnel ou familial) sont cachés et remplacés par des pseudonymes, ce qui rend le travail du chercheur plus difficile et scientifiquement moins crédible. Ceci limite quelque peu l’observation par rapport à l’ethnologie classique car le chercheur est obligé de ne prendre en compte que ce qui est visible et d’éviter ce qui est masqué.

La relation étroite et croissante entre les technologies et l’ethnographie a amené certains chercheurs à parler de *Netnographie* et à rédiger des ouvrages et des articles autour de cette notion.

4.1.3.2. La Netnographie

Conscients de l’importance croissante d’étudier les communautés en ligne, des chercheurs anglo-saxons inventent le terme *netnography* qui est apparu, pour la première fois, dans le manuel de Robert Kozinets intitulé « Doing Ethnographic Research Online » qui propose différentes méthodes pour étudier les communautés virtuelles. Dans ce manuel, il la définit ainsi :

« la netnographie, tout comme son vieux parent, l’ethnographie, est hétérogène. Elle s’attache et incorpore une vaste variété de techniques et des approches différentes¹⁶⁷ » (Kozinets, 2010 : 42)

Ce qui caractérise l’approche netnographique, c’est la combinaison, dans la pratique entre le côté technologique et social car chacun nourrit l’autre. De plus, elle donne la possibilité au chercheur « d’accéder à des données originales et naturelles¹⁶⁸ » (Bernard, 2004 : 49). Kozinets (2010), le fondateur de cette approche définit son processus par six étapes :

1. *Définition du sujet de recherche*
2. *Identification des communautés cibles,*
3. *Collecte d'information*

¹⁶⁷ Traduit et cité par (Barats 2013 : 50)

¹⁶⁸ Bernard Y. (2004), La netnographie : une nouvelle méthode d’enquête qualitative basée sur les communautés virtuelles de consommation, *Décisions Marketing*, 36, 49-62. Consulté sur [<http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/3/65/61/47/cv-publi/netno2004.pdf>]

4. Interprétation

5. Garantie des normes éthiques

6. Présentation des résultats de la recherche (idem)

Cependant Füller et al. (2008) identifient cinq étapes structurant la méthodologie de la netnographie. Ces étapes ne sont pas très différentes des précédentes :

- 1. Détermination des objectifs de la recherche et du profil idéal des membres de la communauté ;*
- 2. Identification et sélection des communautés ;*
- 3. Observation et collecte des données ;*
- 4. Analyse des données et interprétation des résultats ;*
- 5. Transfert des résultats en solution¹⁶⁹. (Traduit et cité par Mercanti Guérin, 2009)*

Dans le monde pédagogique, de nombreuses études se sont basées sur la netnographie pour étudier les communautés en ligne (Delamotte, 2007 : 160) et notamment dans le domaine de l'apprentissage avec les Serious Games (Michel, Kreziak, et Héraud, 2009).

Il est notable que cette nouvelle approche est considérée comme une solution pour ceux qui veulent étudier une communauté sans avoir la possibilité d'y accéder directement soit en raison de la distance (situation de guerre), soit en raison du refus de cette communauté de la présence de ce chercheur pour des raisons différentes, soit parce que les actions de cette communauté ne se trouvent pas dans le monde réel (commentaires et avis des acheteurs d'un produit sur Amazon). De plus, une telle approche lui permet d'analyser un contenu très riche, immense et illimité que la communauté cible produit à tout moment.

En didactique du FLE, cette méthode d'enquête n'est pas largement appliquée.

Cette méthodologie permet aussi d'étudier les interactions et les actions entre les participants. Selon Hervé Dumez (2013 : 128), étudier le contexte de l'action est une des originalités de la recherche qualitative, car on ne peut comprendre une interaction qu'en la restituant dans la recherche de son contexte. Cet auteur rajoute que la description est au cœur de la recherche qualitative et qu'il n'y a pas de bonne théorie sans description. (Dumez, 2013 : 99).

¹⁶⁹ Mercanti Guérin, Maria. 2009. « La netnographie : outil de prospective des métiers, une application aux nouveaux métiers du Web ». *Management & Avenir* 25 (5): 386. Consulté sur [doi:10.3917/mav.025.0386].

4.2. Vers une netnographie actionnelle

Pour analyser notre corpus, plusieurs démarches nous ont semblé pertinentes. Mais les spécificités de notre public et de notre expérimentation nous poussent à faire un mariage entre deux méthodes, la netnographie et la recherche-action, pour les raisons suivantes :

- a. Notre objectif porte sur les actions des participants (recherche-action). Ceux-ci constituent ensemble une communauté virtuelle, Facebook (netnographie).
- b. Nous n'aurions pas pu recueillir les données sans les actions que nous avons menées pour créer l'espace (de la communauté), et sans le groupe Facebook où les participants ont réalisé leurs tâches pour lesquelles nous avons fourni une aide (aide techniques, pédagogiques...)
;
- c. La recherche-action en didactique des langues se concentre plus sur « l'utilisation naturelle du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et actif ¹⁷⁰ » (Catroux 2002) que sur le côté humain des participants, leur personnalité et leurs émotions qui trouvent une place importante dans la netnographie ;
- d. L'approche recherche-action exige un partenariat entre chercheur, enseignant et apprenants. Dans notre cas, il n'y a que le tuteur-concepteur qui gère tout seul la formation de ses apprenants ;
- e. Dans le monde pédagogique, la recherche-action s'inscrit dans un objectif pédagogique prédéfini de la communauté d'apprentissage, alors que la netnographie vise les actions sociales de la communauté sociale qui ne sont pas toutes prévues (par exemple les émotions) et qui sont déjà réalisées.

¹⁷⁰ Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 25 octobre 2015. URL : <http://apliut.revues.org/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276



Figure 5 : La relation entre la netnographie et la recherche-action. Inspiré de Morin (1992)

- g) L'objectif de notre recherche est plus social que pédagogique. Ainsi, l'ethnographie est plus globale que la recherche-action. Pour cela, certains chercheurs préfèrent l'ethnographie à la recherche-action comme l'indique Jean Ambassa (2005) qui a mené une recherche sur la productivité du groupe virtuel :

Étant donné le contexte sociotechnologique, l'émergence de l'apprentissage coopératif virtuel, la complexité de l'objet de l'étude (les interactions sociales, la productivité cognitive et la cohésion du groupe virtuel) nous avons retenu l'approche ethnographique parce qu'elle offre davantage une prise en compte de l'environnement global de l'objet de l'étude. (Jean Ambassa, 2005 : 92)

- h) Dans notre propre expérience, le chercheur-netnologue essaie d'étudier une communauté et en même temps d'évaluer les actions qu'il avait réalisées au sein de cette communauté en tant que tuteur. Il a deux rôles, ethnologue (observateur-participant) et tuteur (chercheur-acteur). Il s'agit d'un cas particulier. Notre rôle en tant qu'observateur-participant nous permet d'étudier tous les éléments se déroulant au sein de la communauté, leur fréquence et leur nature afin de les comprendre. Notre mission sera, comme toutes les méthodes qualitatives, de découvrir au lieu de prouver ou de vérifier comme le montre cette figure de Morin (1992) (in Ambassa, 2005 : 93).
- i) Cette combinaison de ces deux méthodes n'est pas inédite. Plusieurs études ont déjà relié l'ethnographie à la recherche-action comme Ethnography Action Research: A User's

Handbook de l'UNESCO (Tacchi et al. 2003) et Recherche et évaluation ; L'approche de la Recherche-Action Ethnographique¹⁷¹ (Tacchi et al. 2003)

Ainsi, la netnographie actionnelle nous permet en tant qu'ethnologue d'étudier une communauté de pratique réelle que les acteurs sociaux forment, d'analyser leurs actions, les relations personnelles entre leurs membres d'un côté et entre eux et les internautes francophones, les interactions entre eux et leurs objectifs, et la qualité de leurs productions. Cette analyse nous incite à chercher un moyen d'évaluation informel qui nous donne la possibilité d'évaluer les actions sociales réelles des acteurs de notre expérience dans les différents espaces.

5. La constitution d'une communauté de pratique en ligne contribuant à réaliser des tâches de la vie réelle

Le noyau d'une communauté est constitué de personnes ayant des liens entre elles : « les communautés sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale¹⁷² » (Castells, 2001, in Develotte et Mangenot, 2004). Dans une communauté de pratique en ligne comme la nôtre, la relation interpersonnelle trouve son sens dans les approches collaboratives (Lewis & Stickler, 2007 : 2).

Une communauté ne peut pas exister sans un moyen qui permet à ses membres de communiquer entre eux. Les interactions ou les échanges sont une des caractéristiques d'une communauté de pratique en ligne : « Une communauté virtuelle est avant tout un groupe interagissant sur internet » (Springer, Koenig-Wisniewska, 2007).

¹⁷¹ Article traduit en français. Le texte original est : Tacchi, J., Slater, D. and Lewis, P. 2003. 'Evaluating Community Based Media Initiatives : An Ethnographic Action Research Approach'. Paper for OURMedia III conference, Barranquilla, Colombia. 19-21 May 2003. Consulté le 30 avril 2016 sur [<http://cirac.qut.edu.au/ictpr/downloads/TacchiOM3.pdf>]

¹⁷² Develotte Christine, Mangenot François, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. », Distances et savoirs 2/2004 (Vol. 2), p. 309-333. Consulté le 10 avril 2016 sur [www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-309.htm].

L'esprit communautaire réside dans la collaboration ou l'agir ensemble de la PA « qui met sur le devant de la scène l'agir social, l'action commune pour parvenir à un but partagé dans un contexte précis » (Springer & Koenig-Wisniewska, 2007).

5.1. La télécollaboration(co-actions) dans les différents espaces de la formation

Ce qui caractérise cette expérience, c'est que la collaboration est la base de ses deux fondements : la PA (co-action) et le WS (participatif). Pour nous, la télécollaboration¹⁷³ et la co-action partagent le même principe :

- Pour la co-action : il s'agit de mettre des apprenants dans des situations de co-actions qui leur permettent d'interagir ensemble afin de réaliser ensemble une tâche (Puren, 2002a) ;
- Pour la collaboration : elle est « la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé » (Springer, 2009). De plus, elle comprend « l'engagement envers le groupe, la communication et la coordination. » (Henri, F. & Basque, J., 2003 : 34), et permet aussi à des étudiants de faire un échange via Internet comme le montre O'Dowd :

La télécollaboration fait référence à l'utilisation d'outils pour la communication en ligne de façon à mettre en contact les apprenants de langue de différents pays dans le but de développer le travail collaboratif par projet et les échanges interculturels. La télécollaboration couvre une large gamme d'activités et utilise des outils de communication en ligne variés, parmi lesquels le courriel, le forum électronique sur Internet et la visioconférence (O'Dowd, 2007 cité et traduit par Sarré, 2012)

¹⁷³ Selon Mangenot et Dejean-Thircuir (2009), la différence entre la coopération et la collaboration dans un apprentissage collectif, c'est que la coopération porte seulement sur le partage de la tâche, alors que la collaboration concerne toutes les étapes de la tâche.

Les apprenants font leurs co-actions dès le début de leur travail jusqu'à la fin. Elles sont de plusieurs types, elles peuvent être des interactions, des rédactions ou des publications.

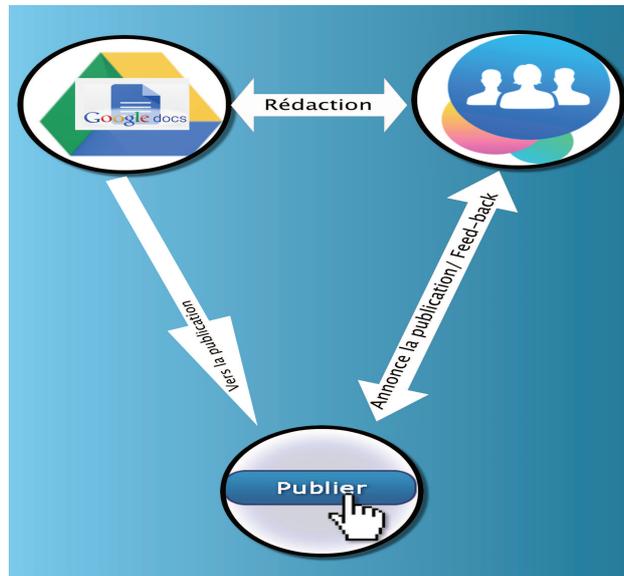


Figure 6 : Les différents types de télécollaboration en fonction de l'espace et de l'objectif

Nous remarquons que le type télécollaboration dépend des fonctionnalités du site social (espace) et l'objectif à atteindre par les acteurs sociaux afin d'accomplir la tâche. Il est bon à rappeler que la télécollaboration (co-action) sera étudiée dans tout au long de notre partie d'analyse.

5.1.1. La télécollaboration interactionnelle sur Facebook

Nous avons présenté Facebook en tant que salle d'opération dans laquelle les membres du groupe prennent des décisions après des séries de négociations communes. Cette télécollaboration se fait par le biais d'échanges sous formes de commentaires. Ces co-actions se réalisant sous forme d'interactions tiennent un grand rôle dans la réalisation des tâches : « les communautés de pratique montrent que la socialisation et l'interaction entre membres influent sur la production des savoirs » (Wenger et Snyder, 2000, cité par Mercanti Guérin, 2009 : 387). Sur Facebook, nous distinguons deux types de co-actions interactionnelles : entre pairs et avec un expert « tuteur ».

La spécificité du public nous amène à distinguer entre deux types d'interactions proposés par Perea (2011 : 8-9) :

- les interactions sur le web social qui prolongent des relations préexistantes dans le monde

réel : ce sont les participants qui se sont déjà rencontrés avant la formation et ou ceux que le tuteur connaissait auparavant et les avait invités à participer dans l'expérience.

- *les interactions sur le web social dégagées du réel* : ce sont les participants à qui cette expérience a donné l'occasion de se rencontrer.

A partir du moment où le tuteur publie un post sur le GF, des interactions seront déclenchées par les apprenants dès le post d'ouverture (faire connaissance) jusqu'à celui qui annonce la fin de la formation. Ces interactions sont de type synchrone et asynchrone en fonction des disponibilités des participants. Les acteurs doivent collaborer entre eux afin de choisir le thème de la tâche et le site cible, de partager la tâche principale, de sélectionner la personne qui se chargera de la publication, etc.

Abdulrahman 8 juillet 2015

Tâche 1 : Vous connaissez peut-être Dr. Ibrahim Elfiky ? Il est un docteur en métaphysique gradué de l'université de Los Angeles. Il a rédigé environs 20 livres dans ce domaine. De plus, il a donné des conférences partout dans le monde en arabe, anglais et français. Malheureusement, une telle personne si célèbre dans le monde arabe et anglophone ne possède pas de version française sur le site Wikipédia. Vous allez rédiger un article en français et le publier sur Wikipédia.

... Afficher la suite



J'aime Commenter

4 Vue par tout le monde

Fa Pour moi , je cholsis la vie personnelle et ses conférences 😊
8 juillet 2015, 13:55 · J'aime · 2

Moh Moi, je vais parler de son succès...
8 juillet 2015, 14:14 · J'aime · 1

Mak Moi je chosit la derniere option celle de [parmi ses mots]
8 juillet 2015, 14:14 · J'aime

Sar pour moi, je choisis son décès 😊
8 juillet 2015, 14:27 · J'aime · 2

Msm Je vais chercher ses oeuvres ! ^_^
8 juillet 2015, 16:06 · J'aime · 1

Koura Pour moi , décision finale , je vais traduire sa biographie . Peu être un jour , je serais comme lui incha Allah 😊
9 juillet 2015, 02:25 · J'aime · 1

Abdulrahmar Il nous reste (l'introduction + ses groupes). Nous avons besoin de deux personnes pour s'en occuper.
9 juillet 2015, 18:54 · J'aime

Fa je prends ses groupees 😊
9 juillet 2015, 19:32 · Je n'aime plus · 3

Abdulrahman Merci Far pour ton initiative !
9 juillet 2015, 19:36 · J'aime · 1

Ms Je prends l'introduction alors 😊
9 juillet 2015, 19:52 · Je n'aime plus · 2

Abdulrahman Merci beaucoup Msn ! 😊
9 juillet 2015, 19:56 · J'aime · 1

Farah Abdulrahman de rien 😊
10 juillet 2015, 01:32 · J'aime

Msm C'est fait !! ^_^
10 juillet 2015, 16:48 · Je n'aime plus · 2

Mal Moi aussi j'ai fait mon mieux 😊
10 juillet 2015, 17:30 · Je n'aime plus · 2

Koura Bourou Ibrahim Mohamed Elsaid Elfiky née au village d'hahy El Monibe dans les banlieues de Guiza. Il était plusieurs fois champion de tennis de table .
Ainsi qu'il a été dans l'équipe nationale, il a présenté l'Egypte dans le tournoi international de tennis ... Voir plus
11 juillet 2015, 00:51 · Je n'aime plus · 2

Sar Moi aussi j'ai fini 😊 je suis désolée pour le retard
11 juillet 2015, 01:09 · Je n'aime plus · 2

Moha Quand il était enfant, Ibrahim Alfiky rêvait d'avoir un jour une importante personnalité, ou d'être un directeur d'une grande entreprise qui s'occupe des hôtels. Une fois jeune, il a pu se spécialiser dans le domaine des hôtels en ayant un diplôme. E... Voir plus
11 juillet 2015, 14:59 · J'aime · 3

Abdulrahman Je viens de mettre le travail d' Abdeullah et de Mohmmad sur Google Docs parce que tous les deux ont un problèmes technique. J'espère qu'il sera résolu bientôt 😊
11 juillet 2015, 15:12 · J'aime · 2

Moha Merci bcp c'est très gentil à toi Abdulrahman
13 juillet 2015, 03:24 · J'aime

Figure 7 : Des interactions entre les participants sur Facebook

Cette capture d'écran concernant la tâche sur l'expert arabe nous montre comment les participants collaborent entre eux afin de partager la tâche principale, et comment la télécollaboration « ancre [leur interaction] dans un contexte social de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel » (Springer, 2009). En effet, la télécollaboration commence dès la négociation du thème de la tâche par les acteurs de l'expérience. Lorsque le tuteur publie la consigne de la tâche, les participants commencent à réagir immédiatement. Chacun choisit une partie de la biographie. Il s'agit d'une série d'interactions entre les participants. Un autre aspect important de la télécollaboration se manifeste lors de l'annonce du tuteur qu'il reste encore « l'introduction et ses groupes » et que deux participants doivent y travailler. Tout de suite, deux acteurs prennent l'initiative et acceptent ces deux sous-tâches supplémentaires. Ils se rendent compte de l'importance de leur collaboration dans l'accomplissement de la tâche. Ainsi, la répartition de la tâche est un des indicateurs¹⁷⁴ de la collaboration (Dejean-Thircuir, 2008). Cette copie d'écran met également en évidence la motivation des acteurs (à travers la rapidité des réactions, l'aspect non langagier comme les émoticônes), et les encouragements mutuels : quand un participant choisit une partie, les autres utilisent le bouton j'aime pour lui souhaiter du courage.

La télécollaboration se présente ainsi à travers plusieurs facteurs : les interactions, la motivation, les relations affectives (émoticônes) et la responsabilité envers leur tâche et le développement du savoir. Nous analyserons plus tard chacun de ces facteurs.

5.1.2. La télécollaboration rédactionnelle sur Google Docs

Sur Internet, l'écriture collaborative a deux particularités, la première porte sur l'espace d'écriture, qui peut être privé ou public, et la deuxième aborde la manière de rédiger. En effet, des auteurs montrent que la rédaction collaborative en ligne passe par deux étapes, la première est individuelle et l'autre est collective :

L'écriture collective en réseau est le résultat d'une tension entre un espace privé d'écriture individuelle et un espace public de diffusion et de communication. Le premier espace est le

¹⁷⁴ Pour l'auteur, il existe quatre indicateurs : « la définition des micro-tâches ou étapes de travail ; la répartition de ces tâches entre les membres du groupe et les modalités de cette répartition (individuel, en binôme, à plusieurs) ; la prise en compte des différentes échéances (le calendrier) ; l'utilisation des outils technologiques mis à disposition et les modalités d'échange sur ces outils. ». Dejean-Thircuir, Charlotte. 2008. « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance ». *Alsic*. Consulté sur [doi:10.4000/alsic.803].

ystème d'écriture à travers un écran d'ordinateur, basé essentiellement sur un logiciel de traitement du texte¹⁷⁵ et le deuxième espace est présenté ici par le forum de discussion¹⁷⁶; un lieu permettant une écriture commune, construite à travers d'une collaboration qui aurait pour propriété de profiter des possibilités techniques du réseau, tout en fonctionnant dans une logique de groupe. (Lucas et al. 2006 : 3)

Dans notre formation, les participants rédigent d'abord sur leur propre page de Google Docs, ensuite ils mettent leur rédaction sur notre page de formation.

La télécollaboration dans cet espace se fait de deux manières : la première, c'est une « écriture collaborative en ligne » (Loisy et al., 2011) consistant pour les acteurs sociaux à rédiger des contributions qui forment toutes ensemble le texte final prêt à être publié sur le site cible. La deuxième porte sur une « correction collaborative » (Tomé, 2016 : 396) de leur part qui consiste à se corriger eux-mêmes en cherchant les coquilles avant de publier le texte. Cette télécollaboration exige « une implication continue de tous les participants sur une période de temps importante ». (Kotula, 2016 : 4)

En analysant les tâches prescrites, nous constatons que ce travail d'écriture collaborative s'adapte à une des trois façons que propose Baudrit (2007) pour l'écriture collaborative et que nous reformulons ainsi :

- Le « co-writing » : cette formule consiste à créer la plus grande collaboration entre les membres des groupes d'écriture à chaque étape de la réalisation de la tâche demandée pour réaliser un texte unique. Dans notre formation, nous trouvons cette collaboration dès le lancement de la tâche jusqu'à sa publication.
- Le « co-publishing » : cette tâche consiste à développer une réalisation commune à partir des textes individuels. Dans notre cas, chaque apprenant a écrit tout seul son texte, ensuite ils ont tous ensemble regroupé leurs écritures pour en faire un seul texte commun.
- Le « co-responding » : c'est une collaboration entre les apprenants pour corriger ensemble leurs textes écrits individuellement. Nos participants y ont eu recours lors de la phase de révision sur Google Docs avant la publication. Pendant la correction, un échange se fait entre les participants à propos des fautes d'orthographe.

¹⁷⁵ Dans notre cas, les participants ont utilisé directement Google Docs et non pas le logiciel pré-installé sur leurs ordinateurs.

¹⁷⁶ Pour notre formation, nous avons utilisé plutôt des sites sociaux participatifs comme Wikipédia.

En effet, la télécollaboration « co-action » dans la rédaction entre les participants s’adapte bien au degré maximal de la collaboration « co-writing » pour l’écriture collaborative d’une tâche. Le « co-writing » a suscité une grande télécollaboration entre les acteurs sociaux à chaque étape de la réalisation de la tâche - et pas seulement pour la correction ou la révision - afin de réaliser un texte unique.

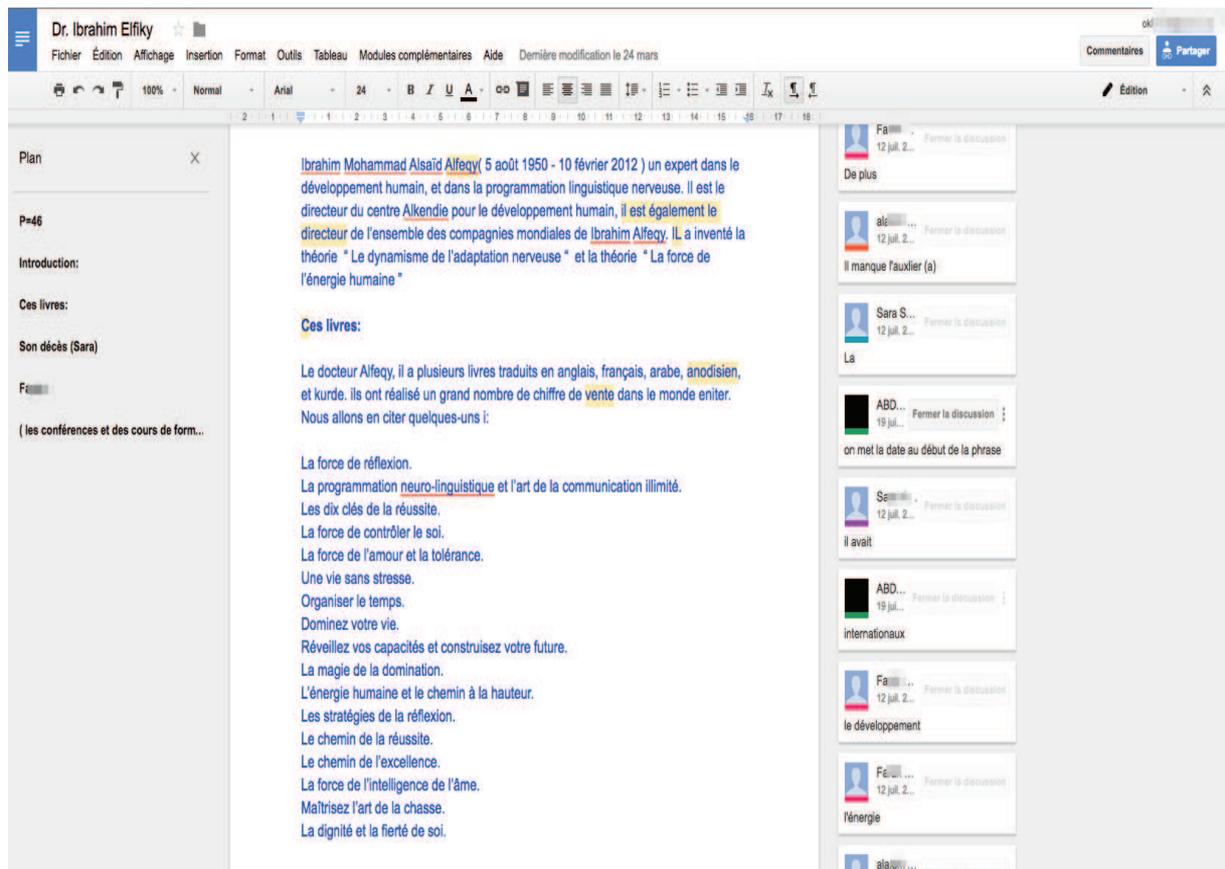


Figure 8 : La télécollaboration dans la rédaction et la correction entre les participants.

Cette copie d’écran nous montre un exemple de la télécollaboration sur l’espace de rédaction et l’exploitation des technologies du WS au service de l’action collective. D’après leurs réactions, à la fois dans l’entretien et sur Facebook, c’est la première fois qu’ils travaillent avec d’autres en vue de rédiger un article en ligne : « ce genre de travail est tout nouveau pour moi car d'habitude, quand on me demande de rédiger un sujet, c'est souvent un travail individuel. Cette idée de travail en groupe m'a motivée davantage pour faire le meilleur article et dans les

plus brefs délais », dit la participante Racha dans la phase d'auto-évaluation du groupe avancé. Cela confirme le résultat de l'étude de Bonnassies (2006) qui a constaté que la rédaction en groupe, dans des tâches collaboratives, était « un gain psychologique » pour les participants qui, comme les nôtres, ont favorisé la combinaison outils multimédia et travail collaboratif, les conditions de travail amicales et l'aisance dans la production écrite.

Les auteurs mettent en commun leurs rédactions pour former le texte final. Il s'agit d'une *écriture interactive* (Bouchardon et al. 2013) qui permet à chaque participant de jouer le rôle de co-auteur et au tuteur d'être le coordinateur de leur production. Le résultat de ces contributions collaboratives sera un seul texte prêt à être publié. Pour les corrections à droite dans cette figure, nous remarquons que les participants se collaborent ensemble aussi pour que le texte soit de qualité. Cette collaboration permet à chacun d'améliorer la qualité des contributions de ses amis en cherchant par exemple les fautes d'orthographe.

5.1.3. La télécollaboration logistique dans la publication

Dans l'espace de la publication, le site cible, la télécollaboration se fait, cette fois-ci, non pas entre les membres de l'expérience comme d'habitude, mais entre le participant chargé de la publication et les responsables francophones sur le site social. Cette télécollaboration se présente sous la forme d'une aide ou d'un conseil que l'acteur social leur demande avant d'entamer la publication.

En effet, chaque site social cible de cette expérience dispose d'un espace d'aide interactif qui permet à l'internaute de demander un renseignement auprès des responsables du site.

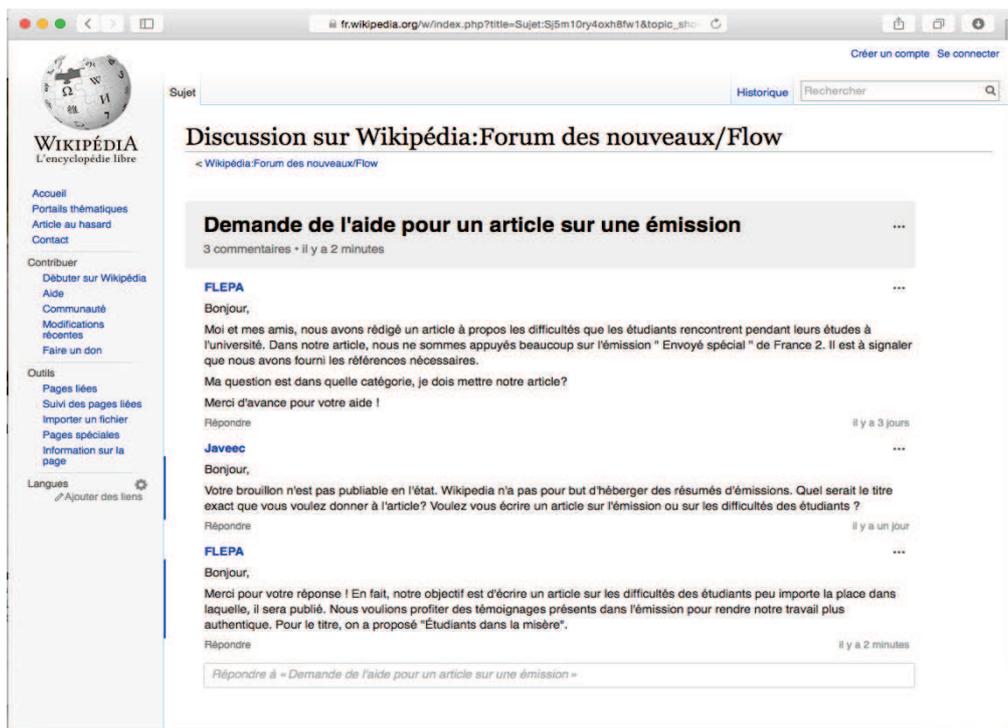


Figure 9 : Une télécollaboration entre un participant et un modérateur de Wikipédia

Dans cet exemple, le participant chargé de la publication s’efforce de réussir sa mission de publication et d’éviter tout risque probable qui causerait son échec. Pour cela, avant de publier, il poste, sans mentionner qu’il s’agit d’une tâche, dans l’espace d’aide de Wikipédia, une demande d’aide concernant la publication de la tâche « difficultés des étudiants en France », la deuxième tâche du premier groupe. Il voulait que les modérateurs du site encyclopédique valident en amont le texte avant de passer à la mise en ligne de l’article. Nous remarquons dans cette copie d’écran qu’un modérateur lui fait part de remarques et de conseils pour l’article, ce qui permet au groupe de participants de revoir le texte une autre fois¹⁷⁷. Une telle collaboration garantira une publication réussie de l’article, ce qui est l’objectif des deux interlocuteurs. D’ailleurs, cette télécollaboration donne l’occasion au participant d’agir dans un milieu plus naturel avec un francophone qu’il ne connaissait pas, en vue d’un but commun.

¹⁷⁷ Nous allons voir plus tard les étapes par lesquelles les étudiants sont passés pour réussir leur publication.

En fait, la télécollaboration dans les trois espaces de la formation s'inscrit dans une compétence **co-culturelle** qui désigne « les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective » (Puren, 2004) afin de réaliser un objectif social et prédéterminé.

Au cours de ces co-actions, les acteurs sociaux font des échanges dans les trois espaces qui contribuent à la réalisation des tâches.

5.2. Les échanges déroulés au sein des trois espaces de la formation

Afin d'analyser les types d'échanges et leurs buts dans les trois espaces de la formation, nous aurons recours à l'analyse de discours qui « a pour objectif de mettre au jour des régularités liant organisations textuelles et situations de communication¹⁷⁸ » (Mangenot, 2007).

Étant donné que le mur de Facebook, les commentaires de Google Docs et les forums favorisent tous les conversations, que ce soit de manière synchrone ou asynchrone, nous appliquons une analyse conversationnelle médiatisée par ordinateur dont « la démarche est le plus souvent qualitative, l'objectif étant de décrire ces nouvelles pratiques en relation avec les outils qui les instrumentent. » (Mangenot, 2007 : 106). Il est question prenant en compte que ces échanges entre participants ne sont que des actions sociales. Cette analyse porte sur les interactions verbales et non verbales.

5.2.1. Les types d'échanges utilisés dans chaque espace

Facebook propose une interface multi-utilisateur et donne la possibilité, comme tous les autres sites du WS, à ses utilisateurs de faire un échange en ligne entre eux.

Sur la page de la formation, plusieurs types de contributions sont réalisées par les acteurs. Dans un article sur Facebook et l'enseignement du FLE, Celik (2012 : 6) distingue quatre formes d'échange en fonction de la contribution et ses réactions. Nous les récapitulons ainsi :

- Contribution zéro : c'est une contribution initiative proposée par un participant sans aucune réaction de la part des autres participants ;

¹⁷⁸ Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?, in Gerbault, J. (coord.) La langue du cyberspace : de la diversité aux normes. Paris, L'Harmattan, p. 105-120. Consulté le 23janvier sur [<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//analyser-interactions.pdf>]

- Contributions à deux interlocuteurs : il s'agit d'une contribution postée par un membre. Un autre participant y réagit. Cet échange peut se développer et dépasser cette unique réaction.
- Contributions à plusieurs interlocuteurs : c'est un échange entre plus de deux participants autour d'une contribution initiative.

Il est à noter que le bouton d'appréciation « j'aime » peut être considéré comme une *contribution réactive a minima* (propre à Facebook).

Nous allons étudier tous les échanges entre tous les membres y compris le tuteur dans les trois espaces dédiés à cette formation en nous appuyant sur ces autres formes d'échange de Celik (2012). Pour cela, nous allons nous appuyer sur notre démarche de départ Netnographique couplée à une démarche quantitative nous donnant la possibilité de distinguer les contributions des participants et celles de leur tuteur ainsi que de les classer en fonction de leurs types.

5.2.1.1. Sur Facebook

Pour analyser les types d'échanges sur Facebook, nous avons besoin de collecter les données quantitatives pour chaque action réalisée par les acteurs. Vu que le GF ne dispose pas encore de services proposant des statistiques comme c'est le cas de la « Page Facebook », nous avons dû les relever manuellement. Avant de finir la collecte des données, nous avons trouvé un site tiers¹⁷⁹ qui propose des statistiques du Groupe Facebook comme le nombre de publications, de « j'aime », de membres, ainsi que le volume de commentaires, le type de publication, les membres les plus actifs, etc. Mais ce site ne peut pas donner des statistiques uniques qui englobent les deux groupes, comme pour notre expérience. Pour cela, nous allons isoler les activités du tuteur de celles des participants.

¹⁷⁹ À consulter sur ce lien [<https://grytics.com>]

Intervenant	Contributions initiatives (posts)	Contributions réactives		Contributions totales
		Commentaires	J'aime	
Tuteur	23	29	105	157
			5 Avec contributions	100 Avec commentaires
Participants	6	211	302	519
			108 Contributions	194 Commentaires

Tableau 4 : Statistiques des actions des membres de l'expérience sur le groupe Facebook

Ce tableau indique le nombre et le type d'actions des membres de la formation sur le GF. Nous remarquons que le nombre de posts publiés par le tuteur dépasse celui des participants, car il s'agit des consignes pour chaque étape, alors que les posts des participants dont le nombre est égal à celui des tâches réalisées, annoncent la réussite de la publication. Le nombre important des commentaires des participants renvoie à leurs réactions tout au long du travail (négociation du thème, répartition de la tâche, demander un renseignement, signaler un problème, etc.). Le bouton « j'aime » qui est beaucoup utilisé par les participants, a des fonctions différentes¹⁸⁰. Vu que chaque type d'action a une fonction particulière, nous allons analyser chacune à part.

◆ Les contributions initiatives (posts)

Nous entendons par contributions initiatives les posts publiés au sein du groupe Facebook. Ce tableau nous donne un classement des contributions des membres de notre groupe en fonction de leur rôle. Le tuteur occupe une grande place dans les contributions initiales vu que le rôle de celles-ci est de discuter du thème de la tâche, de le proposer et de mettre le lien du produit final publié sur un site francophone, alors que les contributions initiales des participants sont

¹⁸⁰ Nous allons étudier ces fonctions plus tard.

seulement pour annoncer la fin de la tâche en mettant le lien de l'article qu'ils viennent de publier. Nous avons remarqué que seuls les participants qui se sont chargés de la publication ont fait des contributions initiales, autrement dit nous avons six tâches pour six contributions initiatives par eux. Ces contributions sont caractérisées par des éléments multimodaux variés (photos, vidéos, liens...)



Graphique 1 : Statistiques des éléments multimodaux prises du site : <https://grytics.com>

Nous remarquons une présence dominante des photos dans ces types de contributions pour les deux groupes. Ces photos ont trois fonctions, la première est symbolique : le tuteur les utilise pour désigner la nature de l'étape suivante et ainsi pour motiver les participants en donnant de la vivacité à la tâche¹⁸¹ la deuxième est démonstrative ou explicative : le tuteur met une photo sous forme de capture d'écran pour leur dire comment utiliser tel logiciel¹⁸² ou comment publier sur tel site; la troisième est informative : le tuteur l'utilise pour leur donner une idée concrète du thème proposé comme la photo du Dr. Ibrahim Elfiky¹⁸³. Les vidéos sont aussi des

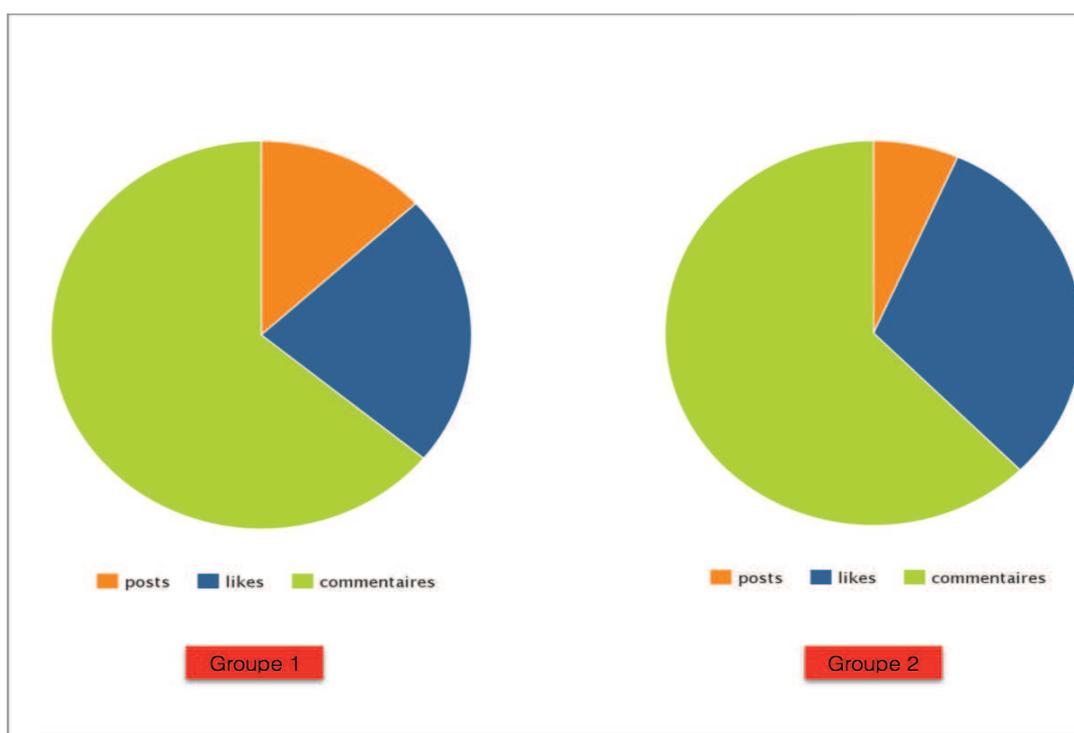
¹⁸¹ Post de bienvenue et de présentation en annexe (B : 4.1.1) et (B : 4.2.1).

¹⁸² Voir en annexe (B : 2.1.2.1).

¹⁸³ Voir en annexe (B : 2.1.1).

démonstrations¹⁸⁴ à propos de la tâche (vidéo sur les accents du français dans le monde) ou qui font partie de la tâche (Envoyé spécial sur Wikipédia). Les liens renvoient aux différents sites extérieurs pour des utilisations variées (ressources, démonstrations, produit final).

a) Les contributions réactives



Graphique 2 : Statistiques des contributions réactives dans les deux groupes.

Ce sont les commentaires et les « j'aime » que Celik (2012) appelle les contributions réactives. Dans notre formation, les réactions des participants aux contributions émises par le tuteur ou par eux-mêmes sont nombreuses comme le montrent les deux diagrammes précédents. La domination des commentaires renvoie à la dimension tétécollaborative de l'expérience. Le bouton « j'aime », qui joue plusieurs rôles, peut être utilisé lors de la publication de la consigne de la tâche (toute seule) ou avec les commentaires (pour montrer que l'on apprécie un commentaire, par exemple). Les posts occupent la troisième place vu qu'ils portent sur les consignes du tuteur ou bien sur la fin de la publication de la part du participant chargé de cette mission.

¹⁸⁴ Voir en annexe (B : 2.1.2.2).

- **Commentaires**

Ces réactions interactionnelles mettent en évidence l'existence d'un échange entre les membres de chaque groupe, qui sont énormément actifs et participatifs. Pour mieux cerner ces contributions réactives, il nous semble intéressant de répartir les contributions en fonction du modèle que propose Celik (2012) :

Contributions isolées	Contributions isolées avec j'aime	Contributions avec échanges dialogaux	Contributions avec échanges polylogaux
1	2	1	28

Tableau 5 : Nombre des contributions initiative par rapport à celui de leurs réactions

Ce tableau nous montre bien l'aspect collectif de notre expérience avec la domination des échanges entre plusieurs interlocuteurs. Cette prépondérance des échanges polylogaux correspond bien avec les principes de la PA consistant à agir ensemble pour accomplir des tâches. Les échanges se réalisent dans deux sens : tuteur-participants et participants-tuteur en fonction de la personne qui lance la contribution initiative. Nous remarquons que les contributions qui suscitent le plus de réactions sont celles concernant une demande (consigne de la tâche, demande de rédaction, de relecture, etc.) de la part du tuteur ou celles concernant l'annonce de la publication de la part des participants chargés de mettre en ligne le texte publié. Pour les contributions isolées, elles relèvent plutôt de l'aspect technique, comme le fait de changer la photo du groupe.

 **Alshar** je tiens à te souligner que je n'ai pas réussi à ouvrir le lien
24 novembre 2014, 16:09 · Je n'aime plus · 1

 **Abdulrahman** tu peux stp réessayer maintenant?
24 novembre 2014, 16:12 · J'aime

 **Alsharaf** j'ai réessayé, toujours pareil!
24 novembre 2014, 16:13 · J'aime

 **Abdu** Bonjour tout le monde, Je te remercie **Abdulrahman** et je te souhaite une bonne continuation dans ta thèse. Je viens de regarder les tâches que tu as proposé, en fait elles sont toutes intéressantes, personnellement, je préfère la deuxième tâche (qui consiste à regarder des vidéos des étudiants français et résumer les raisons pour leur difficultés financières). Qu'es-ce que vous en dites les collègues ?
25 novembre 2014, 18:37 · Je n'aime plus · 1

 **Abdulwa** Abdull, d'après j'avais compris que nous devons réaliser toutes les tâches ensemble...
27 novembre 2014, 11:30 · J'aime

 **Abdu** Je ne pense pas **Abdulwa**, il a dit "J'ai rédigé quelques propositions concernant la deuxième tâche, Je vous invite à les lire et en choisir une", donc nous devons en choisir une seulement, ça fait trop quand même de faire toutes ces tâches.
27 novembre 2014, 11:34 · J'aime

 **Abdulwa** alors j'accepte ton choix : la deuxième tâche me paraît intéressante
27 novembre 2014, 11:44 · J'aime · 1

 **Abdullah** c'est bon, donc on attend la réponse des deux autres avant attaquer cette tâche 😊
27 novembre 2014, 11:48 · J'aime

 **Sib** salut tout le monde. j'ai trouvé que la deuxième tâche est intéressante, alors j'accepte de travailler avec vous sur cette tâche.
27 novembre 2014, 12:16 · J'aime

 **Rasi** Cc tout le monde. Je vois que la deuxième tâche fait l'unanimité. C'est ok pour moi aussi 😊
27 novembre 2014, 18:35 · J'aime

 **Abdulrahman** Pour la deuxième tâche, il y a trois liens. Je propose que chacun d'entre vous en choisit un pour faire un résumé. Le quatrième s'occupera de l'organisation final tu texte.
29 novembre 2014, 19:58 · J'aime · 1

 **Abdullah** Je suis d'accord, je peux prendre n'importe quelle vidéo... je peux prendre la première par exemple si vous êtes d'accord 😊
29 novembre 2014, 20:23 · Je n'aime plus · 1

 **Abdulwa** moi, je prend en charge de la deuxième vidéo?
29 novembre 2014, 20:24 · Je n'aime plus · 1

 **Sib** pour moi, je peux prendre la troisième vidéo?
29 novembre 2014, 20:38 · Je n'aime plus · 1

 **Rash** Et par déduction, c'est à moi que revient la tâche d'organisation finale du texte!!!! Quel privilège!!! 😊
30 novembre 2014, 02:16 · Je n'aime plus · 1

 **Abdulrahman** Bonjour tout le monde, comme la dernière fois, vous utilisez Google Docs pour vous aider à rédiger vote article. Pensez à choisir des couleurs différentes avant de commencer le travail. Voici le lien : <https://docs.google.com/.../17GesrOsFoMLWQI77.../edit...> Bon courage !

Envoyé spécial - Google Docs
DOCS.GOOGLE.COM
1 décembre 2014, 10:43 · J'aime · 1 · Supprimer l'aperçu

 **Sib** salut Abdulrahman, je veux savoir quand on doit finir cette tâche.
3 décembre 2014, 16:40 · J'aime

 **Abdulrahman** Salut Sib, il faut que l'article soit écrit avant samedi soir. Bon courage 😊
3 décembre 2014, 17:34 · J'aime

Figure 10 : Un échange polylogal entre les membres du groupe

Cet exemple d'un fil de discussion montre la réaction de tous les membres à la contribution du tuteur pour discuter de deux sous-tâches : le choix du thème de la prochaine tâche et le partage de celle-ci. C'est la seule tâche pour laquelle le tuteur combine deux sous-tâches dans le même post. Après avoir lu la consigne qui contient un lien vers la banque des tâches proposées par le tuteur, les acteurs négocient ensemble le thème sans l'intervention du tuteur¹⁸⁵. La première réaction signale une difficulté d'accéder au lien de la banque de tâches. Le tuteur intervient et demande à l'étudiant de réessayer. Les échanges montrent qu'il n'y avait pas qu'un seul thème choisi. En effet, un participant propose la deuxième tâche et tous ses amis sont d'accord avec lui. Le résultat de ces échanges est le choix du thème « les difficultés des étudiants en France ». Dès la fin de cette phase collaborative, les échanges visent le partage de la tâche choisie. Il s'agit d'une sous-tâche coopérative où chacun choisit une séquence de deux vidéos fournies par le tuteur pour la résumer et y ajouter d'autres informations issues d'autres sites Internet. Les échanges se situent alors entre une participante et le tuteur et portent sur la date à laquelle le texte doit être finalisé. Nous remarquons que tous les participants ainsi que leur tuteur sont impliqués dans ces deux sous-tâches dans des échanges plus réactifs qu'initiatifs. Par ailleurs, l'interactivité est omniprésente dans ces échanges et concerne tous les interactants y compris le tuteur que ce soit par rapport à la consigne de la tâche ou à une demande du tuteur par exemple. Elle est traçable grâce aux marqueurs du discours, comme celui d'interpellation « cette tâche, te souligner, tu peux », de proposition « je propose », de confirmation « je suis d'accord, j'accepte ». Les échanges, qu'ils concernent le choix du thème ou la répartition de la tâche, ainsi que la présence faible du tuteur montrent un degré élevé d'autonomie dont les acteurs sociaux disposent dans cette expérience.

a) « J'aime », la spécificité interactive minimum de Facebook

Ce bouton est une « fonctionnalité du site, un commentaire raccourci sous la forme d'un bouton sur lequel cliquer et qui associe brièvement un « ami » au message. » (Martin-Jucher & Pierre, 2011 :118). Il représente aussi « le degré minimum de l'interactivité sur Facebook » (Celik, 2012). Nous remarquons que ce bouton est constamment utilisé par tous les membres de la formation. Sa place est deuxième après les commentaires. Connue en tant que « signe d'adhésion » (Martin-Jucher & Pierre, 2011 :118) ou d'implication (Damani, 2013 : 8), l'usage de cette fonctionnalité peut avoir plusieurs sens en fonction de la contribution. Pour les

¹⁸⁵ Nous parlons plus tard de manière détaillée des rôles joués par le tuteur et par les acteurs dans cette expérience.

contributions initiatives faites par le tuteur, « j'aime » peut être utilisé pour marquer la présence de son utilisateur ou bien pour déclarer que ce thème est intéressant (voir figure 7). Ainsi, pour les contributions initiatives¹⁸⁶ envoyées par un participant, il annonce l'appréciation de son travail par ses amis et/ou son tuteur. Dans les commentaires, ce bouton est utilisé pour signifier par exemple l'accord de son utilisateur avec l'idée du commentateur ou pour l'encourager dans sa prochaine action comme le tuteur fait avec les participants au moment de la répartition de la tâche (voir figure 10).

5.2.1.2. Sur Google Docs

Le Google Docs est, au même titre que le groupe Facebook, participatif et social en ce sens qu'il favorise le travail collectif et les interactions organisées. Par contre ce site ne détient pas de marque d'interactivité comme « j'aime » sur Facebook. Pour analyser les types d'échange sur ce site, nous allons appliquer les mêmes démarches d'analyse que nous avons appliquées sur Facebook mais de manière manuelle. Nous considérons que les textes écrits par les participants sont des contributions initiatives et que les corrections sont des contributions réactives. Voici un tableau qui résume les types de contributions sur l'espace de rédaction :

GROUPE 1				
Intervenant	Contributions initiatives totales	Contributions Réactives		
		Seule réaction (zéro)	échange dialogal et polylogal	Totales
Participants	12	43	2	45
Tuteur	x	28	1	29
GROUPE 2				
Participants	18	108	7	111
Tuteur	x	64	4	68

Tableau 6 : Contributions réactives sur l'espace de rédaction

¹⁸⁶ Voir en annexe (B :1.1.3)

Nous constatons que tous les participants ont contribué à la rédaction des textes pour chaque tâche et que chaque contribution initiative a mené à plusieurs réactions correctives de la part des participants. La réaction du tuteur est volontairement tardive pour essayer de corriger les erreurs dont ils ne se sont pas rendu compte. Il existe plusieurs réactions sur un seul point résultant de points de vue différents à propos d'une règle grammaticale ou une erreur orthographique.

Participant : lyonnais avec L

Participante : pour moi, je garde ma position, les lyonnais

Tuteur : En français, le nom appartenant aux habitants d'une ville, d'une région ou d'un pays s'écrit en majuscule.

Exemple 1 : Une contribution réactive a suscité un échange polylogal de la part des membres de l'expérience

Cet exemple issu de la tâche « accents régionaux en France » nous indique comment les participants et le tuteur se réunissent autour d'une règle orthographique. En relisant la contribution de son amie dans la sous-tâche de la vérification, le participant écrit un commentaire à propos du « lyonnais ». La participante réagit pour confirmer son choix de départ. Nous pensons que grâce à ces discussions, la règle en question sera mieux mémorisée par les participants. Le tuteur intervient ici pour résoudre ce problème linguistique.

Toutes ces contributions réactives de la part des participants montrent qu'ils veulent présenter un travail de qualité. Quant à celles du tuteur, elles désignent sa volonté de les aider pour parvenir à leur souhait.

5.2.1.3. Sur les sites visés

Ce qui caractérise les échanges sur les sites sociaux visés, c'est qu'ils se déroulent à l'extérieur du groupe Facebook et avec de nouvelles personnes francophones que les participants ne connaissent pas.

Le site visé	Contributions initiatives	Contributions réactives			Nombre de contributions totales
		une Seule réaction (zéro)	dialogaux	Polylogaux	
Wikipédia	4	0	2	X	31
Forums	7	5	1	13	

Tableau 7 : Statistiques des échanges au sein des sites cibles

Nous remarquons grâce à ce tableau que la majorité des textes écrits par les participants sont publiés sur Wikipédia : quatre tâches par rapport à trois tâches¹⁸⁷ sur les forums. Ce site informatif propose à ses lecteurs un service d'échanges particulier. Il s'agit d'une page indépendante accessible par l'onglet « Discussion », situé en haut de la page, à gauche . Par contre, nous avons pu, grâce au compte Wikipédia que nous avons créé et que nous leur avons distribué, tracer des échanges entre les participants se chargeant de la publication et les modérateurs de Wikipédia « wikipédiens » pour leur demander de l'aide et des informations à propos de la publication. Il s'agit des échanges polylogaux comme dans cet exemple :

¹⁸⁷ Il est important de signaler que la tâche de recettes de cuisine comprend six textes (recettes) publiés.



WIKIPÉDIA
L'encyclopédie libre

Non connecté [Discussion](#) [Contributions](#) [Créer un compte](#) [Se connecter](#)

Sujet Historique

Sujet sur Wikipédia:Forum des nouveaux/Flow

[< Wikipédia:Forum des nouveaux/Flow](#)

Demande de l'aide pour un article sur une émission ...

5 commentaires • il y a 9 mois

FLEPA ...

Bonjour,

Moi et mes amis, nous avons rédigé un article à propos les difficultés que les étudiants rencontrent pendant leurs études à l'université. Dans notre article, nous ne sommes appuyés beaucoup sur l'émission " Envoyé spécial " de France 2. Il est à signaler que nous avons fourni les références nécessaires.

Ma question est dans quelle catégorie, je dois mettre notre article?

Merci d'avance pour votre aide !

Répondre il y a un an

Javeec ...

Bonjour,

Votre brouillon n'est pas publiable en l'état. Wikipédia n'a pas pour but d'héberger des résumés d'émissions. Quel serait le titre exact que vous voulez donner à l'article? Voulez vous écrire un article sur l'émission ou sur les difficultés des étudiants ?

Répondre il y a un an

FLEPA ...

Bonjour,

Merci pour votre réponse ! En fait, notre objectif est d'écrire un article sur les difficultés des étudiants peu importe la place dans laquelle, il sera publié. Nous voulions profiter des témoignages présents dans l'émission pour rendre notre travail plus authentique. Pour le titre, on a proposé "Étudiants dans la misère".

Répondre il y a un an

Javeec ...

Le titre est problématique. Il va bien pour une émission ou pour un article de presse, mais pas pour une encyclopédie. Le titre devrait plutôt ressembler à : Difficultés financières des étudiants ou quelque chose dans le genre. Concernant le contenu, je ne sais pas s'il y a moyen de faire un article encyclopédique, mais en tout cas il faudrait probablement recommencer du début. Commencez peut-être par rassembler toutes les sources que vous trouverez sur le sujet et l'on pourra regarder s'il y a de la matière pour faire un article, plutôt que de prendre le risque de rédiger pour rien, et pour déterminer le titre le plus adéquat.

Répondre il y a un an

Loreleil ...

J'ai vu l'article: "[La vie étudiante en France : difficultés continues](#)". Le sujet n'étant pas clair, le contenu aura du mal à être encyclopédique : on peut transformer ceci en fourre tout.

Votre texte est peut être un excellent document de travail pour une dissertation, mais la dissertation n'est généralement pas l'exercice de style compatible avec wikipédia. Votre sujet est plus un sujet "politique" d'analyse de société.

Pour faire un article il faut pouvoir avoir une vue sur ce qui peut être dans l'article et ce qui est hors sujet : ici vous apposez des multiples notions : difficulté, vie, étudiant, ce qui laisse ouvert. En plus vous affirmez un point de vue rien que dans le titre "difficulté continue" donc vous faites un article "d'accusation". Cela enferme donc le texte à une sorte d'éditorial pour journal mais c'est complètement hors sujet pour un article encyclopédique car ca exprime un point de vue (même si ce point de vue est basé sur un croisement d'information).

En résumé, je pense que vous prenez le sujet par le mauvais côté. Essayez à partir de vos informations de voir ce qu'on peut considérer comme des notions encyclopédiques :

- Il n'y a pas déjà d'article "ouvert" sur la notion de vie étudiante. Donc on aura du mal à faire un article sur les aspects "difficulté" sans savoir définir cette notion qui est déjà bien ouverte.
- Aide au logement
- Bourse
-

Pour tout dire, j'ai hésité à directement demander une suppression immédiate, mais je pense que l'article ne restera pas longtemps sur wikipédia vu l'écart entre les attendus de wikipédia et le texte en question.

Répondre Modifié il y a 9 mois

Politique de confidentialité [À propos de Wikipédia](#) [Avertissements](#) [Développeurs](#) [Déclaration sur les cookies](#) [Version mobile](#)




Figure 11 : Un échange polylogal entre le participant et les wikipédiens

Il s'agit dans cet copie d'écran d'un échange à propos de la publication de la tâche « les difficultés des étudiants en France ». Nous remarquons que le participant chargé de la publication échange en langue cible avec deux wikipédiens. Le participant cache l'identité et l'objectif de son travail. Il montre seulement l'aspect collaboratif de l'article à travers l'expression « moi et mes amis ». Le premier wikipédien réagit en lui adressant quelques remarques concernant le choix du titre qui est « problématique » et le contenu qui doit être « plus ouvert ». De plus, il essaie d'aider le participant afin de résoudre ce problème en lui proposant un autre titre. L'autre wikipédien intervient aussi, il donne tout d'abord un avis positif sur le thème (« votre texte est peut-être un excellent document de travail... ») puis finit par proposer des notions encyclopédiques afin d'améliorer le texte. Cet échange critique est bénéfique pour le participant car il peut ainsi mieux comprendre le fonctionnement du site et les spécificités de son contenu. De plus, ces discussions comprenant des propositions ont aidé le participant à résoudre ce problème, comme cela sera indiqué plus tard. Il ne faut pas oublier que les autres participants ne savent rien de cet échange.

Sur les forums, les participants ont aussi publié leurs textes sur deux forums. Grâce aux liens fournis par les participants, nous avons pu relever plusieurs réactions et cette fois de la part des internautes francophones. Dans le forum de recettes de cuisine, les réactions ont été moins nombreuses que celles dans le forum de discussion qui a suscité de multiples réactions de la part des francophones.

The screenshot shows a forum thread with two posts. The first post is from user 'marie74*' (Member Mega Génial) dated 18 Sep 2015 [11:43]. The post content is: 'sara,pourquoi laver la viande?' followed by 'merci'. The second post is from user 'sara 94' (Nouveau Membre) dated 19 Sep 2015 [16:23]. The post content includes a quote from 'marie74* a écrit:' with the same text as the first post, followed by 'Bonjour Marie,' and a paragraph: 'En fait, c'est une habitude. Mais derrière une habitude il y aurait une raison : 😊 C'est pour nettoyer les traces du sang dans la viande. Il est aussi préférable de mettre du vinaigre pour tuer les éléments chimiques qui se trouvent dans la nourriture que l'on donne aux animaux. 😊'. Both posts have a 'Revenir en haut de page' link and a search bar with 'Rechercher', 'Go', and 'Imprimer' buttons.

Figure 12 : Un échange dialogal entre une participante et une francophone sur le forum

Il est question, dans cette copie d'écran, d'un dialogue entre une francophone et une participante de notre expérience sur le site [http://www.forums.supertoinette.com]. Cet échange dialogal porte sur le contenu de la recette « kabsa aux aubergines » que la participante a publiée. La visiteuse lui demande pourquoi il faut laver la viande. La participante reçoit une notification par mail l'informant d'une réaction à son post. Son sens de la responsabilité envers son travail l'a incitée à revenir sur sa publication pour lire la question posée. Elle a ensuite cherché des informations sur Internet pour argumenter sa réponse, puis en a informé le tuteur. Il s'agit d'un échange amical (émoticônes, langage familier, « merci ») dont l'authenticité est plus importante que lors des échanges à l'intérieur du groupe, car la francophone ne sait pas qu'il est question d'une tâche. Un tel échange aide la participante à se familiariser davantage avec les sites sociaux, à développer les spécificités communicationnelles sur un forum ainsi que son autonomie et sa motivation.



Figure 13 : Un échange dialogal entre deux francophones

Cette figure issue d'un fil de discussion nous montre que le texte de nos participants a même pu susciter des échanges entre les francophones eux-mêmes.

Le thème polémique de la tâche lancé sous forme de question a pu provoquer des réactions de la part des francophones. Il s'agit de la fiabilité de Wikipédia. Après avoir passé en revue les commentaires des internautes francophones, nous avons remarqué qu'un échange dialogal s'est établi entre eux pour exprimer un accord avec la réaction précédente en se servant de la fonctionnalité de citation que le forum fournit et en mettant son commentaire au-dessous. Les échanges entre les visiteurs francophones aideront les participants à enrichir leurs connaissances à propos de l'encyclopédie et ainsi à déterminer si elle peut être une source d'informations fiable ou pas. Par contre, nous n'avons trouvé aucune intervention ou réaction des participants lors de ces échanges, peut-être parce qu'ils pensent que la question concerne les lecteurs et qu'ils ne doivent pas intervenir.

Dans cet espace, il s'agit d'un échange qui dépasse le cadre du groupe et se fait avec des francophones, ce qui valorise l'aspect social de l'expérience et motive les participants.

Après avoir analysé les types d'échanges dans chaque espace, nous nous attacherons maintenant à déterminer le but de chaque échange par rapport à la réalisation de la tâche.

5.2.2. L'identification des stratégies et des buts des échanges dans la formation

Après avoir repéré les types d'échanges dans chaque espace, nous allons nous concentrer sur les buts visés par les membres réactifs à travers leurs échanges en nous référant aux *modèles formels de dialogue* proposés par Jean Caelen (2002). Ses modèles se basent sur une logique de l'action et utilisent les concepts de but et de stratégie. Pour lui, ces modèles ne sont qu'un jeu qui optimise des stratégies afin d'atteindre des buts, à savoir qu'une stratégie de dialogue est, d'après Caelen, la manière de gérer les tours de parole entre interlocuteurs pour conduire un échange. L'auteur distingue le but conversationnel et le but du dialogue. Selon lui, « la négociation de salaire implique un but initial (demande d'augmentation) et un but conversationnel qui est d'aboutir à une négociation dans les règles. Le but conversationnel peut-être satisfait sans que le but initial le soit nécessairement ¹⁸⁸» (Caelen, 2003 : 1).

Voici les cinq stratégies qu'il propose dans son article :

¹⁸⁸ Pour lui, le dialogue se compose des éléments suivants : le but conversationnel, le déroulement, le thème de la conversationnel l'arrière-plan de la conversation (situation, monde de la tâche s'il y en a une, rôles sociaux, etc.).

La stratégie réactive : elle consiste pour B à déléguer l'initiative à A soit en lui faisant endosser son but (demande d'aide ou d'assistance), soit en adoptant son but (cas du serviteur).

La stratégie directive : elle consiste pour B à garder l'initiative pour conduire le dialogue en maintenant le but de l'échange ou en imposant son propre but.

La stratégie constructive (ou du détour) : elle consiste à déplacer le but courant momentanément afin de provoquer un détour (supposé constructif), par exemple pour faire remarquer un oubli, une erreur, faire une citation, rappeler un fait ancien ou une expérience.

La stratégie de coopération : elle consiste à tenir compte du but de son interlocuteur en lui proposant une (ou des) solution(s) acceptable(s).

La stratégie de négociation : elle se produit dans une situation où les buts sont incompatibles et lorsque les interlocuteurs veulent minimiser les concessions. La négociation procède selon un schéma assez classique, par des séquences argumentatives (argumentation / réfutation) avec proposition d'une solution jusqu'à convergence ou constat d'échec. (Caelen, 2002 : 48, 49, 50, 51)

La spécificité de chaque espace nous amène à analyser les buts des échanges dans chacun d'eux à part.

5.2.2.1. Sur Facebook

Rappelons que le groupe Facebook est dédié à la réalisation des tâches, cela veut dire qu'il n'y a pas d'autres thèmes d'échanges que ceux qui portent sur les tâches. Pour cela, nous ne nous attendons pas à trouver les cinq types de stratégies dans notre expérience. Ces échanges sont dirigés par les buts des actions de la tâche à accomplir. Pour mieux chercher les stratégies d'échanges et leurs buts, nous proposons ce tableau qui englobe les objectifs des contributions commentées et le nombre de commentaires de ceux qui y ont réagi.

Groupe 1			
Thème de la contribution avec commentaire	Nombre de commentaires	Nombre de locuteurs	Totale
Post de Bienvenue	2	2	
Faire connaissance	3	4	

Groupe 1			
Thème de la contribution avec commentaire	Nombre de commentaires	Nombre de locuteurs	Totale
Première tâche	13	5	
Annoncer la fin de la première tâche	5	4	
Re-annoncer la fin de la première tâche après la vérification du lien	2	2	
Discuter les avantages et les inconvénients de la première tâche	5	4	
Choisir le thème de la deuxième tâche	18	5	
Lancer un doodle pour discuter sur quel site la tâche sera publiée	2	2	
Demande de correction des textes	11	4	
Chercher quelqu'un pour la publication	8	4	
Annoncer la fin de la deuxième tâche	5	5	
Choisir le thème de la troisième tâche	4	4	
Lancer la troisième tâche	3	3	

Groupe 1			
Thème de la contribution avec commentaire	Nombre de commentaires	Nombre de locuteurs	Totale
Demande de correction des textes	8	4	
Annoncer la fin de la troisième tâche	3	3	
Groupe 2			
Faire connaissance	5	5	
Applications à télécharger	4	4	
Lancer la première tâche	19	7	
Demande de correction des textes	12	7	
Chercher quelqu'un pour la publication	8	4	
Annoncer la fin de la première tâche	8	7	
Lancer la deuxième tâche	12	7	
Demande de correction des textes	7	5	
Chercher quelqu'un pour la publication	5	4	

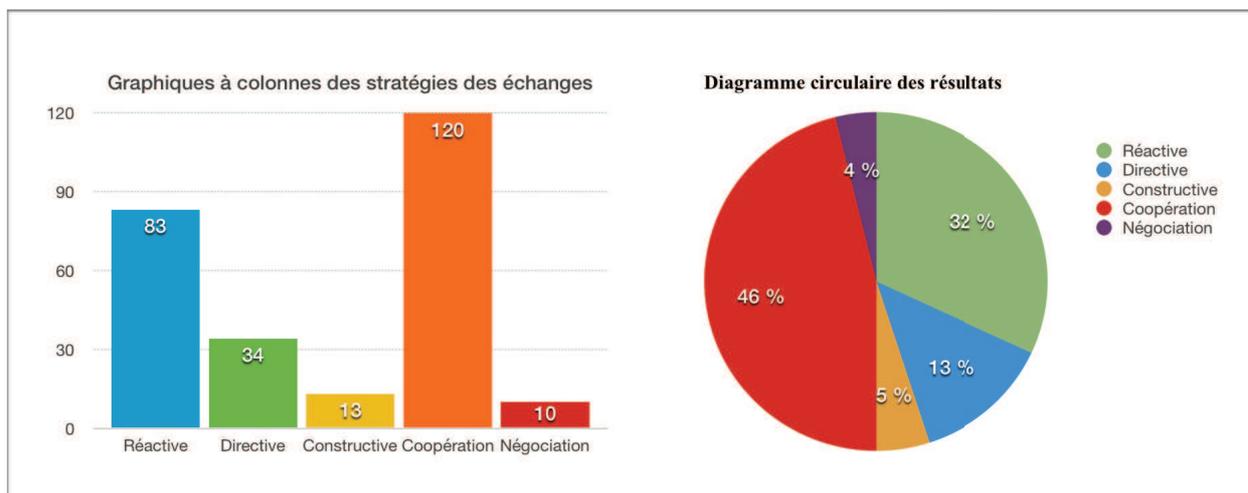
Groupe 1			
Thème de la contribution avec commentaire	Nombre de commentaires	Nombre de locuteurs	Totale
Annoncer la fin de la deuxième tâche	15	7	
Lancer la troisième tâche	20	7	
Demande de correction des textes	11	6	
Annoncer la fin de la troisième tâche	14	7	
TOTAL : 28	232		260

Tableau 8 : Statistiques des thèmes des échanges sur Facebook

Ce tableau nous informe que les contributions ont chacune un but en fonction de la nature et de l'objectif de l'action à réaliser. En effet, leurs échanges portent uniquement sur la tâche demandée, même s'il existe un dérapage, celui-ci concerne aussi l'expérience comme le fait de dire que les filles sont plus engagées que les garçons dans leurs actions.

Après avoir passé en revue toutes les contributions, nous avons constaté que leur présence est presque omniprésente dans les deux groupes.

Pour appliquer les modèles de Caelen (2002) aux échanges affichés dans ce tableau, nous avons procédé à regrouper les statistiques de tous les participants dans un seul tableau (voir tableau 6).



Graphique 3 : Diagramme et Graphique des buts des échanges selon les modèles de Caelen (2002)

Ces statistiques nous informent que la **stratégie coopérative** est dominante dans les deux groupes (42,9% pour le G1 et 48,3% pour le G2). Cela est normal vu que cette expérience s'inscrit dans un travail collaboratif et coopératif. Cette coopération visant à la réussite de la réalisation de la tâche se manifeste dès que le tuteur lance une contribution. Nous avons observé que la majorité des échanges permettait une entraide entre les différents membres de la formation (choix du thème de la tâche, du site cible, du titre du texte à publier). Ces entraides couvrent aussi la répartition de la tâche principale pour parvenir au produit final.



Figure 14 : Un échange collaboratif entre deux participants

Cet exemple du G2 nous montre deux types de coopérations. La première coopération, c'est le fait que Farah manifeste sa volonté de s'occuper de la publication. Elle propose son aide pour que leur travail collectif atteigne son objectif. La seconde, c'est le fait que Sara se montre coopérative en proposant son aide à Farah. Ces deux participantes sont bien conscientes que leur but est commun.

La stratégie réactive occupe la deuxième place dans les deux groupes (28,9% pour le G1 et 33,9% pour le G2). Il est logique de la trouver à cette place vue que la majorité des contributions initiatives comprenant des consignes sont envoyées par le tuteur. Elle dépend ainsi des participants y ayant recours dans le but d'exécuter les demandes du tuteur. L'importance de cette stratégie indique que les membres de ces groupes sont dynamiques et assidus. La réaction des membres est omniprésente au cours de cette expérience.



Figure 15 : Un feed-back envoyé par un participant

Dans cet exemple, le participant réagit à la demande du tuteur de rédiger sa contribution sur l'espace de rédaction (Google Docs). Sa réaction nous montre aussi qu'il est heureux d'avoir fini le premier.

La **stratégie directive** (13,08% pour le G1; 13,07% pour le G2) renvoie à toutes les questions et les demandes émises par les membres du groupe y compris le tuteur. Nous avons observé que la majorité des contributions initiatives du tuteur (consigne de la tâche, demande de la correction des textes rédigés...) ainsi que les questions posées par les participants dans les commentaires pour demander une information faisaient partie de la stratégie directive.

Sara : *Quand je devrai finir le travail ?*

Le tuteur : *L'article devra être publié dimanche pour qu'on puisse démarrer la semaine prochaine avec la deuxième tâche.*

Exemple 2 : Un échange directif de la part de la participante envers son tuteur

Dans cet exemple, la participante interroge le tuteur concernant le délai pour la remise de travail. La stratégie directive est abordée ici sous la forme d'une question.

Il se peut qu'il existe une erreur ou une remarque lors de la réalisation des tâches. Le membre qui a signalé cette erreur veut que le travail soit de qualité et sans défaut. Il s'agit ici d'une **stratégie constructive** (8,4% pour le G1 ; 2,6% pour le G2) qui prouve aussi qu'il est attentif à ce qui se passe dans son groupe. Le taux inférieur de cette stratégie désigne la présence mineure des erreurs vu qu'il y a un scénario prédéfini pour cette formation.



Figure 16 : Un échange constructif de la part d'un participant

Le participant dans cette copie d'écran fait ici un commentaire dans le but de montrer que le nom propre a deux orthographes.

Les participants ont recours à la **stratégie de la négociation** (6,5% pour le G1 ; 1,9 % pour le G2) pour négocier un choix avec le tuteur. La présence de cette stratégie signifie que les participants veulent s'exprimer dans cette expérience.

Abdullah: *Je pense c'est bon comme titre ce que [Alsha..] a proposé.*

Exemple 3 : Un échange de négociation de la part d'un participant.

Nous remarquons à travers cet exemple que le participant négocie le choix du titre en soutenant la proposition de son ami.

Enfin, nous constatons que les participants ne veulent pas imposer leurs buts. Leurs échanges montrent que leur but est de collaborer, de réagir, de négocier et de demander des informations pour mener à bien leurs tâches.

En ce qui concerne les buts des échanges, nous avons pu en identifier trois dans l'espace de discussion.



Figure 17 : Trois exemples des buts des échanges sur Facebook

Cette figure illustre les trois types de buts en fonction de leur importance. L'exemple (1) contient un but impératif : la participante choisit sa sous-tâche qui forme avec les autres la tâche principale. L'exemple (2) correspond à un but facultatif : une participante félicite son amie pour son travail. Dans l'exemple (3), le participant fait un commentaire qui ne concerne pas précisément le sujet de la conversation (la publication de la tâche), mais il essaie de changer le sujet en faisant une comparaison entre les deux sexes par rapport à leur assiduité. On peut alors parler d'un but négligeable par rapport au but initial de la tâche, mais pas sur le plan social et interpersonnel.

5.2.2.2. Sur Google Docs

L'espace de rédaction est un espace coopératif vu que l'ensemble des contributions des participants constitue le texte final. Sur cet espace, nous ne trouvons pas une présence importante d'échanges comme c'était le cas de Facebook. Il s'agit d'un échange entre deux interlocuteurs que nous avons déjà étudié ci-dessus. De plus, nous ne trouvons pas tous les types d'échanges que propose Caelen (2002).

Types de stratégies d'échange	Nombre de cas	%
Constructive	245	93,2432432
Directive	7	1,19760479
De négociation	5	4,05405405
Total	319	%

Tableau 9 : Les espaces de la formation avec leurs fonctions

Ce tableau nous informe qu'il est question de trois stratégies à savoir directive, constructive et de négociation, et que c'est la stratégie constructive qui est dominante. En effet, les corrections qu'ils font à la demande du tuteur sont de type constructif et visent à signaler les erreurs d'orthographe dans ces contributions.

Une participante : « montrent » au lieu de « montre »

Exemple 4 : La stratégie constructive dans l'espace de rédaction

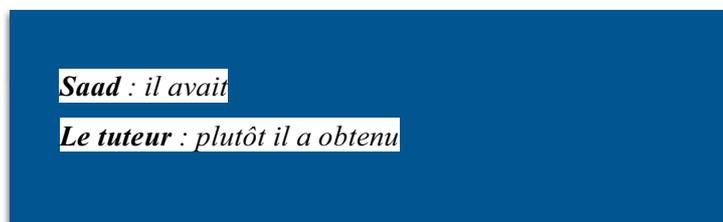
Dans cet exemple, nous avons un cas de stratégie constructive dans lequel la participante déclare dans son commentaire qu'il y a une erreur dans la phrase de son ami qui a conjugué le verbe « montrer » au singulier au lieu du pluriel.

Un participant : Voulez -vous dire éteindre?!!

Exemple 5 : La stratégie directive dans l'espace de rédaction

Le participant se réfère à la stratégie directive pour demander un éclaircissement à propos de l'intention de son interlocuteur. Cette stratégie est utilisée pour demander une explication ou une clarification dès qu'un participant rencontre une phrase ambiguë.

Il arrive qu'il existe un débat sur une même erreur qui exige que chacun argumente sa théorie. Dans ce cas-là, les acteurs utilisent la stratégie de négociation.



Exemple 6 : La stratégie de négociation utilisée par le tuteur dans l'espace de rédaction

Cet exemple illustre l'utilisation de la stratégie de négociation par le tuteur pour proposer un syntagme verbal « obtenir » au lieu de « avoir ». Nous avons constaté que cette stratégie était utilisée à la fois par le tuteur et par les participants.

5.2.2.3. Sur le site cible

Les stratégies d'échange existent aussi sur les sites où les participants ont publié leurs productions. Nous les avons relevées dans ce tableau :

Types de stratégies d'échange	Nombre de cas	%
Directive	2	16,6
Réactive	9	75
De négociation	1	8,3
Total	12	%

Tableau 10 : Les stratégies d'échange dans l'espace de publication

Ce tableau nous indique la grande présence de la stratégie réactive résultant des réactions des francophones vis-à-vis des publications des participants dans les sites sociaux cibles. La stratégie directive, qui occupe la deuxième place, porte sur les demandes et les renseignements des participants auprès des modérateurs des sites. Elle est aussi utilisée par des francophones qui demandent des informations aux participants. La dernière stratégie que nous avons relevée sur les sites sociaux et qui reste minoritaire, c'est celle de négociation.

Sur le site Wikipédia dont le système interactif est, comme nous l'avons mentionné plus haut, particulier, nous n'avons pas trouvé de réactions de la part des lecteurs aux pages que les acteurs ont publiées. Par contre, nous avons observé d'autres échanges sur ce site entre le participant chargé de la publication et les wikipédiens concernant une demande d'aide.



Figure 18 : Les stratégies directive et réactive sur Wikipédia

Cet exemple nous montre que le participant utilise la stratégie directive dans le but de demander une aide pour pouvoir publier l'article dans la bonne catégorie sur le site de l'encyclopédie. Le responsable a recours à la stratégie réactive pour répondre à la question posée. Le wikipédien termine par une stratégie directive dans le but de demander une explication. Le participant lui répond, dans une stratégie réactive, pour lui expliquer ses propos.

Sur les deux forums, nous avons observé plusieurs types de stratégies qui, cette fois-ci, ne sont pas utilisées seulement par les participants mais aussi par les francophones.

Nous avons pu relever trois types de stratégies comme le mentionne le tableau (10). Les participants du G1 utilisent la stratégie directive afin de susciter la réaction des francophones : « D'après vous, Wikipédia est un site fiable ou non ? » Cette stratégie est aussi utilisée par une francophone pour demander une information à la participante du G2 qui a publié une recette de cuisine.

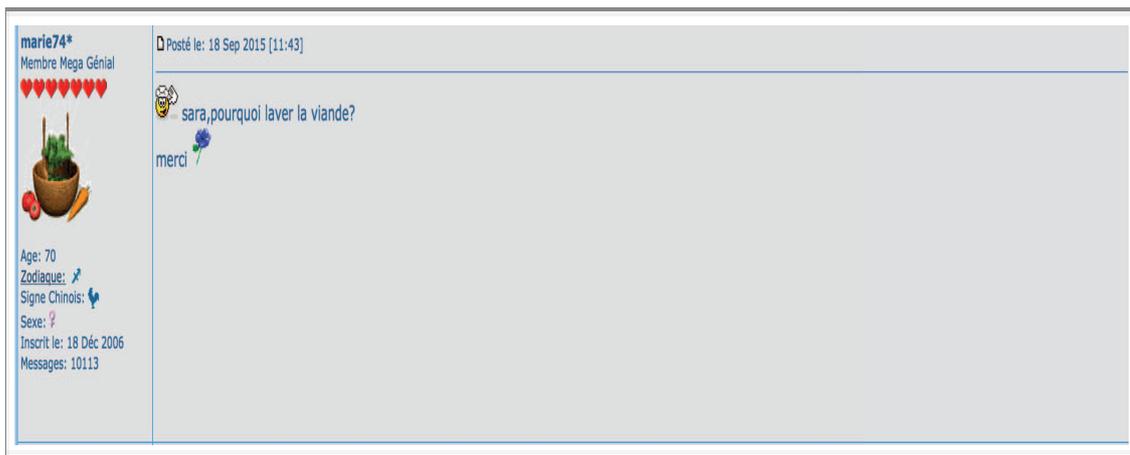


Figure 18 : Une stratégie directive de la part d'une francophone sur le forum de cuisine

Les réactions aux questions posées se font selon la stratégie réactive qui est dominante dans les deux groupes. L'article « fiabilité de Wikipédia » a provoqué beaucoup de réactions, ce qui montre l'intérêt des lecteurs francophones pour ce sujet. Au cours de ces réactions, un francophone a eu recours à la stratégie de négociation pour donner son accord avec la réaction d'un autre francophone.

Enfin, nous pourrions dire que ces échanges collaboratifs, dans un contexte expérimental, s'inscrivent aussi dans un « apprentissage collaboratif » (Mangenot et Dejean-Thircuir, 2009 : 3), ce qui confirme les principes de l'approche cognitivo-socio-constructiviste.

Au cours des échanges dans les trois espaces, les acteurs ainsi que leur tuteur ont des relations différentes dans lesquelles ils ont tous joué de multiples rôles en fonction de leurs actions.

5.3. Les relations interpersonnelles réelles au sein de la communauté

En didactique du FLE, les réseaux sociaux permettent aux acteurs (enseignants, tuteurs, apprenants, etc.) d'interagir facilement dans une structure innovante qui les aide à mener à bien leurs travaux pédagogiques (exercices, activités, tâches, etc.).

Les relations interpersonnelles, que ce soit entre pairs ou avec le tuteur, renforcent le sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage (Grassin, 2013 : 65). Dans la présente étude, nous constatons qu'à travers ces relations, les acteurs ont joué plusieurs rôles en fonction de leurs actions.

Les analyses que nous avons faites ci-dessus concernant les échanges et leurs types dans cette expérience facilitent l'identification du rôle de chaque acteur dans cette formation. Les actions écrites sur les trois espaces nous permettent de savoir comment le tuteur et ses participants se positionnent, de découvrir leurs rôles et la relation entre eux.

En effet, nous avons constaté que les interactions en ligne mettaient en évidence deux types de relation : **horizontale** entre les apprenants et **verticale** entre eux et leur tuteur. Ces interactions en ligne se basent sur les interactions verbales : la construction de la relation interpersonnelle à partir de l'analyse des marqueurs relationnels permet d'avoir trois dimensions de la relation : **horizontale** (axe distance vs familiarité), **verticale** (axe domination vs soumission), **affective** (axe coopération vs conflit) (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Nous étudierons les relations interpersonnelles dans cette expérience en nous focalisant sur le rôle du tuteur vis-à-vis des apprenants et vice-versa.

5.3.1. Relation Tuteur- Apprenant(s)

Le rôle du « tuteur en ligne » est né par le biais de la communication pédagogique en ligne (Denis, 2003 : 20).

Le tuteur de FLE menant, dans un contexte virtuel, une formation basée sur la PA, il joue plusieurs rôles que Mangenot, F. & Penilla, F., (2009) mentionnent dans la conclusion de leur article ainsi :

L'approche actionnelle, qui vise des pratiques pédagogiques en prise avec la réalité, fait de l'enseignant concepteur un illusionniste dont les ficelles (didactiques forcément) doivent se fondre dans le décor, réel ou virtuel, qui lui sert de toile de fond. Elle fait aussi de lui le juge arbitre entre plausibilité et faisabilité : trop d'artifice et la tâche perd pied avec la réalité, trop de réalité et elle met les apprenants en danger. L'immersion réaliste que nous promet Internet est peut-être au prix de ce juste arbitrage et de cette illusion bien gardée¹⁸⁹. (Mangenot & Penilla, 2009 : 90)

Rappelons que nous avons parlé dans le troisième chapitre (Chapitre 3 : 2.5.3.) des rôles de l'enseignant au 21^{ème} siècle, définis par Meirieu (2006), à savoir « clerc, bibliothécaire, maitre-compagnon », et les fameux rôles du tuteur en tant que modérateur, facilitateur, coach, accompagnateur (Garrot-Lavoué et al., 2009 ; Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006 ; Bourdet, J.-F. 2006 ; Mangenot, 2011b). Malgré la nature de l'expérience menée sur le site amical et social (Facebook), la relation amicale entre la personne qui gère l'expérience et la majorité des participants, ainsi que le fait qu'il s'agisse d'un apprentissage informel, nous préférons malgré tout garder le terme tuteur dans notre analyse.

Il serait utile de rappeler, comme nous l'avons montré dans l'analyse des types d'échange, que la fonction du tuteur n'est pas toujours réactive, mais aussi proactive :

*Nous appelons tutorat **proactif** un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants - tutorat **rétroactif** -, mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants (Duplaa, Galisson & Choplin, 2003 : 481, souligné par nous).*

Pour analyser les rôles et les fonctions du tuteur, nous nous pencherons sur Garrot-Lavoué et al. (2009) qui citent plusieurs éléments proposés par Denis (2003) et Denis *et al* (2004), desquels dépendent les rôles du tuteur comme les options épistémologiques du dispositif de formation et es tâches que les apprenants ont à réaliser et du contexte : apprenants, ressources, discipline. Nous suivrons cette typologie de seize rôles et nous choisirons d'en étudier quinze.

¹⁸⁹ Mangenot, F. & Penilla, F. (2009) Internet, tâches et vie réelle. Le Français dans le monde, Recherches et applications 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, p.82-90. Paris, CLE International.

2003 : 25). Il s'agit de contacter les participants et de leur expliquer l'expérience (principe, fonctionnement, objectif, durée...).

a. Le tuteur et ses participants, quelle relation interactionnelle ?

Pour les interactions sur ce site social, son rôle principal est de supporter, d'encourager les participants à interagir. Pour cela, il prend le rôle d'**animateur-facilitateur**. Il est **animateur** parce qu'il donne aux participants les moyens de mettre en place un échange tout au long de la formation pour négocier le thème de tâche et discuter aussi de la répartition des tâches.

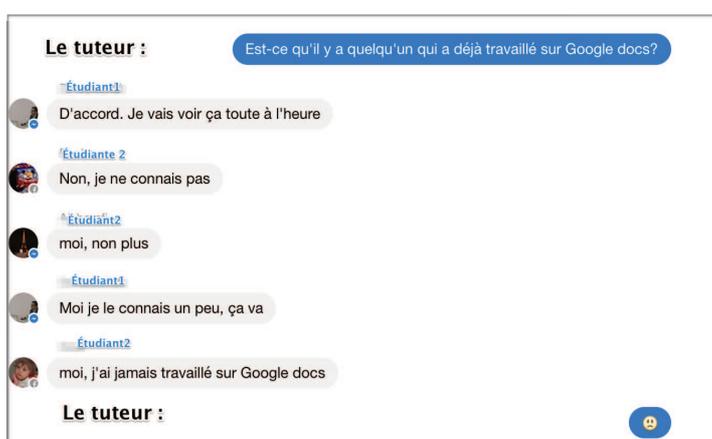


Figure 21 : Interaction collective entre le tuteur et les participants.

Cette copie d'écran montre comment le tuteur a utilisé la fonctionnalité synchrone de Facebook pour faire un échange qui lui a permis de discuter et de négocier l'étape suivante :

Le rôle des animateurs et le comportement qu'ils ont adopté semblent avoir eu un impact à la fois sur les interactions, sur le fonctionnement du groupe et sur l'engagement des étudiants envers le groupe¹⁹². (Bayle et Foucher, 2013)

De plus, le tuteur s'efforce de motiver et d'encourager ses participants au cours de chaque étape de la réalisation. Nissen parle du « **rôle motivationnel** » (2009b : 7) du tuteur. Pour susciter la motivation chez eux et les encourager, il utilise des modalités appréciatives (Celik, 2008)

¹⁹² Aurélie Bayle & Anne-Laure Foucher (2013) « Manifestions de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique ». EPAL. 2013

comme « **bon** travail, c'est **bien, bonne** idée...» que le tuteur a utilisées sur Facebook. Rappelons ici le rôle de la motivation dans une formation collaborative à distance.

Dans une tâche réelle, l'apprenant considère le tuteur comme une « **personne expert** » qu'il peut consulter pour pouvoir atteindre ses objectifs et surtout améliorer la qualité du produit final (Ollivier & Puren, 2011 : 72).

Il est **facilitateur** ou (**autonomisateur**¹⁹³) en mettant à la disposition de ses participants des éléments multimodaux (vidéo de démonstration, glossaire d'un domaine particulier..), qui les aident à accomplir leurs tâches. Pour encadrer les interactions, nous proposons le nom « modérateur des posts » pour remplacer celui d'*organisateur des sessions* (Garrot-Lavoué et al., 2009). Il s'agit d'un « online tutor » qui se soucie de l'organisation des interactions du groupe, des répartitions des tâches, du temps, du rappel des délais, etc. Pour cela, il se met, dès le début, à structurer les posts de la tâche par thème : négocier le thème de la tâche, lancer la tâche choisie, demander la correction des textes, choisir quelqu'un pour la publication, et annoncer la publication et la fin de tâche. Pour chaque post, le tuteur détermine son but d'interaction en utilisant l'interrogation. Le modérateur des posts met aussi en place un emploi du temps pour la réalisation de la tâche. Il essaie de contrôler le déroulement de la tâche. À travers ses interactions, le tuteur veille à créer un environnement convivial dans lequel les participants ont le sentiment qu'ils peuvent continuer dans cette expérience et en tirer profit. Ce "**catalyseur-social**" (Garrot-Lavoué et al., 2009) utilise différents moyens comme les émoticônes, les images, les types d'écriture (Celik, 2008) : les registres de langue familier « salut, ça va ? », ainsi que la négligence orthographique « stp ») pour susciter la convivialité chez eux. Nous trouvons aussi ce rôle d'*agent de convivialité* (Pélissier et Qotb, 2012) dans l'ouverture de chaque groupe où il les invite, dans un post, à faire connaissance.

¹⁹³ Selon (Garrot-Lavoué et al., 2009)



Figure 22 : Un post de bienvenu publié par le tuteur lors de l'ouverture du groupe

Cette capture d'écran nous montre comment le tuteur ayant une fonction socio-affective commence cette expérience avec un post accueillant qui aide les participants à se présenter. Cet environnement de bienveillance exprimé par cette image symbolique est créé pour susciter l'esprit de groupe.

Le tuteur est aussi un *catalyseur intellectuel* qui les pousse, par le biais des questions, à ouvrir la discussion sur certains points concernant la tâche.



Figure 23 : Le tuteur demande aux participants de donner leurs avis sur la tâche

Dans cette figure, le *catalyseur intellectuel* pose une question dans le but d'amener les participants à critiquer et à s'exprimer concernant la première tâche qu'ils viennent de publier sur Wikipédia. Cette démarche de la part du tuteur vise aussi à susciter des interactions productives, et aussi à mettre en relief les points positifs et à signaler les points négatifs. Ceci pourrait aider le tuteur à améliorer le fonctionnement du groupe et surtout la qualité des tâches suivantes. Comme cette expérience se déroule sur des sites sociaux virtuels, le tuteur devra également répondre aux besoins techniques et résoudre les problèmes à ce sujet. Cet *accompagnateur technique* a choisi le Web social comme plate-forme de cette expérience parce qu'il lui semblait avoir les connaissances suffisantes pour mener à bien cette expérience, pouvoir intervenir pour résoudre les problèmes techniques et faciliter leurs actions.



Figure 24 : Le tuteur propose une application aux participants

Conscient de l'importance des applications mobiles, le tuteur commence la formation en demandant aux participants de télécharger l'application « Facebook Groupe » qui leur permet de participer à partir de leurs téléphones mobiles et de recevoir les notifications n'importe où et n'importe quand. Il ne se contente pas de leur donner les outils technologiques, il s'assure également qu'ils savent les manipuler.



Figure 25 : Une participante demande une aide technique au tuteur

Dans cette figure, l'apprenante qui a participé à la formation sous un pseudonyme, envoie un message privé au tuteur pour lui demander la manière de changer ses informations personnelles. Le tuteur qui travaille comme assistant technique en ligne lui fournit un lien de Facebook pour répondre à sa demande.



Figure 26 : Le tuteur prévient la participant d'un problème technique

Le tuteur ne se contente pas d'attendre qu'un participant lui signale un problème. Il intervient aussi pour vérifier le fonctionnement technique du groupe et la production des participants. Dans cette figure, il constate que le lien ne fonctionne plus et demande à la participante de le

vérifier. Cette interaction peut avoir d'autres apports : « toute forme d'interaction verbale, même s'il s'agit d'échanges socio-affectifs ou de demandes d'aide technologique, peut conduire à des acquisitions langagières. » (Mangenot, 2011b : 2).

b) Le tuteur et le contenu de la tâche

Après avoir identifié les rôles du tuteur liés aux interactions, nous nous attachons à mettre en évidence ceux qui dépendent de la tâche elle-même. À cet égard en effet, il joue le rôle de **coordinateur du groupe de travail** qui lui permet d'aider le groupe à choisir la tâche en fonction des besoins et des attentes, à définir la sous-tâche de chacun, les ressources à chercher sur Internet, à organiser les échanges entre eux, à les accompagner dans leur rédaction et aussi dans la publication.

Pour le déroulement de la tâche, son rôle est celui d'un *architecte pédagogue* (nous proposons « architecte social ») qui lui permet de présenter la tâche avec un scénario pédagogique qui consiste à structurer et à organiser à la fois les étapes de la tâche et les rôles des participants.

Abdulrahman
23 juillet 2015

Tâche 2 : Le monde francophone connaît les chaînes d'information arabes comme AL-Arabiya et Al-Jazeera. AL-Arab, une nouvelle chaîne d'information née récemment cherche à concurrencer et à trouver une place parmi les deux précédentes. Les médias internationaux en ont parlé et notamment concernant les difficultés rencontrées par la chaîne. Contrairement aux autres chaînes, elle ne possède que deux pages publiées en deux versions linguistiques : arabe et anglaise. Dans ce travail, votre objectif sera de donner une idée aux francophones sur cette chaîne en publiant un article français sur Wikipédia.

Déroulement du travail :

1. Vous consultez d'abord la version arabe et anglaise sur Wikipédia :
https://ar.wikipedia.org/.../%D9%82%D9%86%D8%A7%D8%A9_%D8%A7%...
2. Puis, chacun d'entre vous choisit une partie (introduction, choix du centre, site de la chaîne et équipe, fermeture de la chaîne). Nous allons rajouter une autre partie portant sur ses caractéristiques par rapport aux chaînes concurrentes. Nous proposons comme titre : AL-Arab entre Aljazeera et AL-Arabiya.
3. Ensuite, vous cherchez sur Internet d'autres informations à propos la partie choisie. N'oubliez pas de mettre le lien du site de référence.
4. Une fois que vous finissez la récolte des informations, vous les mettez directement sur Google Docs. Voici le lien :
[<https://docs.google.com/.../1Y0EKoGlua1FKnf4krz9D5sn7GR.../edit...>]
5. Pensez à choisir des couleurs différentes pour qu'on puisse distinguer vos travaux.
6. Vous devez terminer votre travail lundi soir.

Bon courage ! 😊



J'aime Commenter

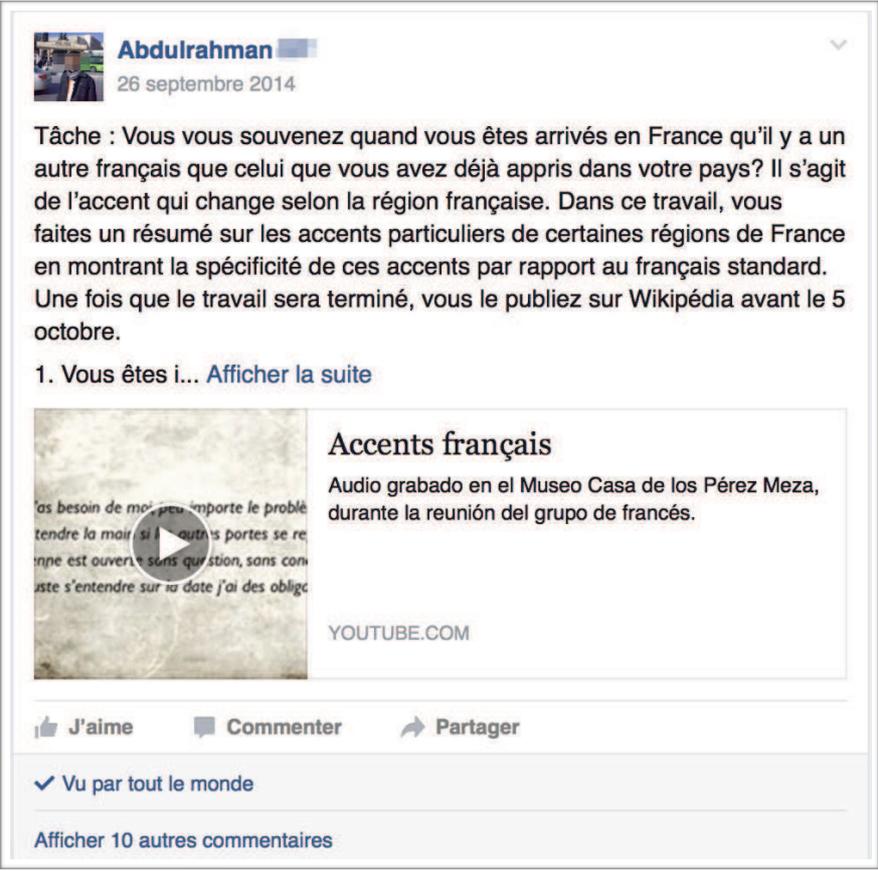
Makki, Msm, Mohamad et 2 autres personnes aiment ça. Vu par tout le monde

Figure 27 : Le tuteur détaille les étapes de la réalisation de la tâche pour les participants

Dans cette tâche qui consiste à rédiger un article sur une chaîne d'information arabe sur Wikipédia dans sa version française, le tuteur construit la tâche en proposant le déroulement de

la réalisation de la tâche. Cette organisation permet aux participants de bien comprendre les étapes et les sous-tâches assignées à chacun.

Le tuteur est également « **clerc** » (Meirieu, 2006), un « **clerc-contributeur de ressources** » (Pélissier et Qotb, 2012) qui intervient pour fournir des ressources multimodales à ses participants dans l'objectif de leur fournir des connaissances en français et de les aider dans la réalisation de leurs tâches.



Abdulrahman
26 septembre 2014

Tâche : Vous vous souvenez quand vous êtes arrivés en France qu'il y a un autre français que celui que vous avez déjà appris dans votre pays? Il s'agit de l'accent qui change selon la région française. Dans ce travail, vous faites un résumé sur les accents particuliers de certaines régions de France en montrant la spécificité de ces accents par rapport au français standard. Une fois que le travail sera terminé, vous le publiez sur Wikipédia avant le 5 octobre.

1. Vous êtes i... [Afficher la suite](#)

Accents français
Audio grabado en el Museo Casa de los Pérez Meza, durante la reunión del grupo de francés.

YOUTUBE.COM

J'aime Commenter Partager

✓ Vu par tout le monde

[Afficher 10 autres commentaires](#)

Figure 28 : Le tuteur fournit une vidéo dans la consigne de la tâche

Cet exemple nous montre comment le tuteur insère une vidéo dans la consigne de la tâche afin de donner aux participants une idée sur les différents accents du français, le thème de leur tâche. Cette vidéo leur servira à la fois pour développer leurs connaissances en français et pour accomplir leur tâche.

Le tuteur joue aussi le rôle de « **bibliothécaire-capitalisateur de ressources** » (Pélissier et Qotb, 2012) en donnant à ses participants des ressources qui répondent à leurs besoins et leurs attentes et qui, par conséquent, leur permettent d'avancer dans leur tâche.



Figure29 : Le tuteur propose aux participants un glossaire des termes culinaires

Dans cette capture d'écran, le pédagogue leur fournit un glossaire de domaine de cuisine pour qu'ils puissent, lors de leur rédaction, utiliser les termes appropriés. Nous avons constaté que ce rôle était peu fréquent dans cette formation, car le tuteur voulait que ses participants mobilisent eux-mêmes leurs compétences selon les principes de la PA. Pour Garrot-Lavoué et al. (2009) résumant les deux derniers rôles dans celui de **pédagogue**.

Le tuteur est également un « concepteur » ou un **expert pédagogique** qui s'engage à proposer les thèmes des tâches, et s'il doit en choisir un, il présente la tâche sous forme de consignes impliquant un élément multimodal de présentation, le déroulement de la tâche et la date limite.

En effet, il essaie de choisir une tâche dont le contenu s'adapte bien au niveau des participants, à leurs besoins autant qu'à leurs attentes : « Ils [les tuteurs] devront être capables d'énoncer les critères mis en œuvre pour décider quelles tâches, activités et stratégies sont des objectifs en elles-mêmes ou des moyens de les atteindre et lesquelles devraient entrer dans un programme d'apprentissage ou en être exclues. » (Trim, J.L.M., 2001 : 190)



Figure 30 : Plusieurs thèmes sont proposés par le tuteur pour la tâche suivante

Dans cette figure, le tuteur fournit un document en ligne contenant neuf thèmes qu'il a formulés en fonction de leurs réponses dans les entretiens mentionnés plus haut.

Concernant sa relation avec les participants, il prend le rôle de **coach relationnel** qui consiste à assurer chaque participant de son soutien lors du travail au sein du groupe. Ce rôle commence dès l'entrée du participant dans le groupe en facilitant son intégration au groupe. Le travail de ce coach est de stimuler, de motiver l'apprenant et aussi de soutenir les participants dans leurs interactions.

Au moment où chaque participant choisit sa sous-tâche, le tuteur accompagne chacun dans son travail. Pour cela, son rôle devient **méta-catalyseur**.

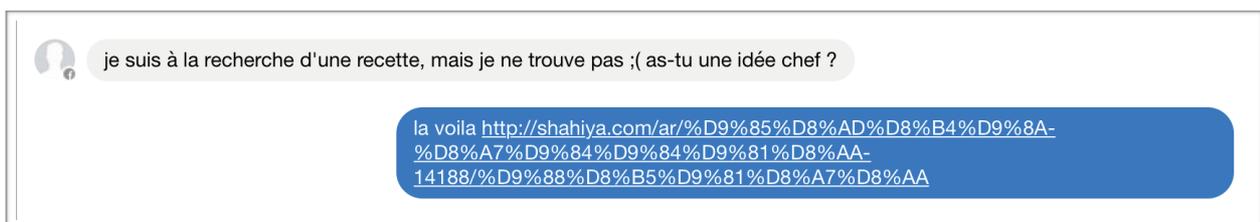


Figure 31 : Un participant demande de l'aide au tuteur à propos de sa recette

Dans cet exemple, le tuteur aide le participant dans son travail personnel (publier une recette arabe méconnue dans un forum français). Le participant ne trouve pas de recette libyenne. Il envoie un message privé au tuteur pour lui demander de l'aide. Ce dernier lui propose une recette « navet farci » qu'il a cherché sur Internet.

Etant donné que le produit final sera évalué par les francophones, le tuteur a besoin d'en évaluer la qualité, il joue donc aussi le rôle de **qualimètreur**.



Figure 32 : Le tuteur demande aux participants de relire les textes rédigés

Dans cet exemple, le tuteur, se souciant de la qualité du produit final, consacre un post à demander à ses participants de faire une démarche qualitative par rétroaction en se rendant à l'espace de rédaction. Dans cet espace, ils doivent relire leurs textes et en corriger à la fois le fond et la forme. Cette animation de contrôle de la part du tuteur se répète lors de toutes les tâches avant la publication. À la fin de chaque tâche, le tuteur joue implicitement le rôle d'**évaluateur**, vu que cette expérience se base sur l'autonomie et la responsabilité des acteurs sociaux, offertes par le WS et la PA. Ici, dans une démarche d'apprentissage collectif, il est davantage dans un rôle de « modérateur en ligne », qui consiste à leur demander de faire une auto-évaluation en leur rappelant les critères de publication du site cible comme le montre la figure de catalyseur intellectuel. Cette auto-évaluation porte sur les feed-back de leurs rédactions.

Finalement, nous pourrions dire que la présence du tuteur dans le groupe se fait à travers deux rôles principaux. Le premier est celui d'un **superviseur** qui surveille de près toutes les actions

des participants. Dans le cas où la situation exige son intervention, il joue alors un second rôle, celui d'**intervenant**. Si nous passons en revue toutes les contributions initiatives, nous verrons les interventions quasi omniprésentes du tuteur.

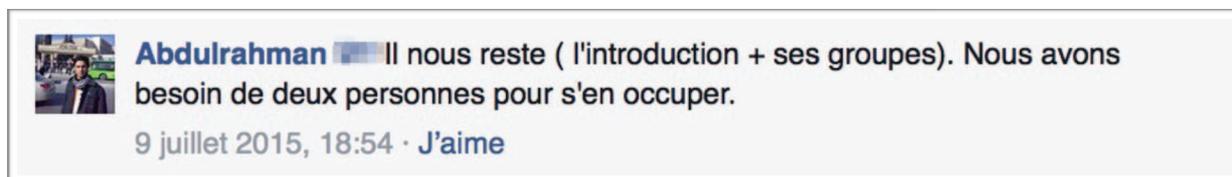


Figure 33 : Le tuteur prévient les participants qu'il reste deux parties du texte à prendre

Cette figure nous montre comment le tuteur est intervenu pour attirer l'attention des participants sur le fait qu'il manquait encore deux parties pour que l'article soit complet. Il serait à signaler que la fonctionnalité de Facebook permet au tuteur d'intervenir discrètement auprès d'un seul apprenant pour lui demander par exemple de développer davantage son texte¹⁹⁴, ou pour le prévenir de son retard dans la remise de sa sous-tâche¹⁹⁵.

5.3.1.2. Sur l'espace de rédaction, Google Docs

Le dernier espace est sur Google Docs où le tuteur devient alors conseiller et correcteur. Son rôle consiste à leur proposer des actions auto-correctives sous forme de feedback pour vérifier leurs textes. Au moment où les apprenants finissent l'auto-correction de leur texte, le tuteur à son tour intervient afin de leur conseiller de remplacer tel mot ou telle expression par un autre. Aussi, intervient-il pour corriger ce qu'ils ont corrigé ou ce qu'ils ont oublié de corriger. Il est un « **agent-évaluateur** » dont la fonction consiste à évaluer les productions écrites des participants en leur demandant de corriger linguistiquement leurs contributions écrites afin de les rendre publiables dans le site cible. Nous remarquons également que le tuteur a une posture d'accompagnateur-correcteur- animateur dans l'espace de rédaction.

¹⁹⁴ Voir en annexe (B : 3.2.1).

¹⁹⁵ Voir en annexe (B : 3.2.3).

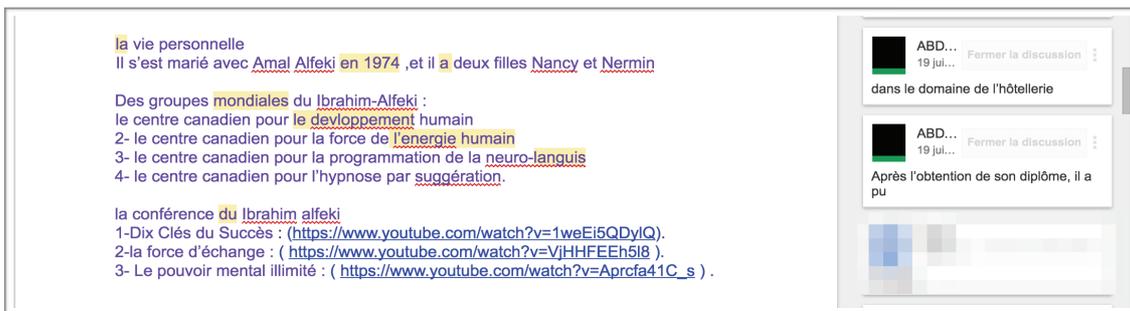


Figure 34 : Le rôle correcteur- animateur du tuteur dans l'espace de rédaction

Cette copie d'écran nous indique comment le tuteur accompagne les participants dans leurs actions de correction et les aide en corrigeant les fautes qu'ils n'ont pas repérées dans la tâche de la biographie de l'expert arabe.

5.3.1.3. Sur l'espace de publication, le site visé

Le tuteur n'est aucunement présent dans l'espace de publication. Par contre, il est l'accompagnateur technique du participant chargé de la publication.



Figure 35 : La participante chargée de la publication annonce la réussite de sa mission

Dans cette capture d'écran, la participante remercie le tuteur de l'avoir aidée pour la publication. Au moment où la publication est faite, le tuteur revient jouer son rôle de **superviseur** qui observe de près à la fois la réussite de la publication et les réactions des francophones.

Enfin, nous nous rendons compte que les différents rôles du tuteur contribuent tous à amener les participants à produire facilement et aisément des actions dont l'objectif explicite est de réaliser un produit social, et dont l'objectif implicite est de développer chez eux des *compétences transversales*¹⁹⁶ (Denis, 2003 : 24), telles que la prise de décision, la recherche d'information, la planification, la capacité de travailler avec l'autre à distance, etc.

5.3.2. Relations Apprenant- Apprenant (entre pairs)

Nous rappelons que l'apprenant est le noyau dur de notre expérience et que, comme nous l'avons précédemment vu, le tuteur n'est qu'un simple conseiller qui lui propose ses services si nécessaires, que les principes de la PA consistent à faire agir (co-agir) les apprenants pour réaliser des tâches actionnelles, et que le WS, grâce à ses fonctionnalités, favorise et soutient ce type d'agir et facilite l'accomplissement des tâches. Notre étude basée sur les deux (PA avec WS) permet aux apprenants de jouer plusieurs rôles en fonction des actions qu'ils doivent produire, car « l'action est conçue en relation avec le rôle que joue l'apprenant¹⁹⁷.. » (Bourguignon, 2008), que ce soit ce rôle avec le tuteur ou entre eux-mêmes. La relation apprenant/enseignant dans cette expérience n'est pas hiérarchique comme le montre le type d'évaluation¹⁹⁸ (feed-back) choisi par le tuteur, et cela permet à l'apprenant d'être autonome dans ses actions. L'apprenant a un rôle dominant d'**acteur social** qui lui permet d'agir en tant qu'**usager** de la langue et non pas comme un apprenant dans un établissement pédagogique. Cet acteur social et **pragmatique** joue plusieurs rôles sociaux qui ne sont pas liés au monde

¹⁹⁶Brigitte Denis, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs* 2003/1 (Vol. 1), p. 19-46. DOI 10.3166/ds.1.19-46

¹⁹⁷ Claire Bourguignon, « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXVII N° 2 | 2008, mis en ligne le 10 novembre 2012, consulté le 17 février 2016. URL : <http://apliut.revues.org.gate3.inist.fr/3198> ; DOI : 10.4000/apliut.3198

¹⁹⁸ Nous détaillerons plus loin ce point

pédagogique mais au monde de la société, et peuvent être joués par toute personne faisant la même expérience.

Le premier rôle que l'apprenant joue est celui de **communicant**. Dès son entrée dans le groupe, l'apprenant communique, en temps réel ou en temps différé, avec les autres membres des trois espaces de la formation pour demander une information, pour répondre à une question ou pour tout autre échange avec les autres. Les communications que l'acteur social produit, que ce soit sous une forme d'intervention ou de réaction, sont dans le but de réaliser la tâche demandée avec succès. Pour cela il a recours à une stratégie de communication, qui est définie par Dörnyei et Scott (1997) comme « ... toute tentative potentiellement intentionnelle pour faire face à tout problème lié à la langue dont le locuteur a conscience au cours de la communication¹⁹⁹ » (cité et traduit par Jeannot, L et all, 2006).



Figure 36 : Une interaction entre les différents participants lors de la répartition d'une tâche

¹⁹⁹ Laurence Jeannot, Anna Vetter, Thierry Chanier. Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone. Le Français dans le Monde, Recherche et applications, 2006, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp.151-161. <edutice-00087741>

Cette figure nous montre comment les participants communiquent entre eux et mettent en place une interaction sociale qui est caractérisée par sa dimension réelle ; autrement dit, les apprenants sont conscients qu'il ne s'agit pas d'interactions préfabriquées faisant partie d'un jeu de rôle et dont l'objectif est purement linguistique (faire un devoir et le faire corriger par l'enseignant), mais plutôt d'interactions réelles qui aboutissent à élaborer un travail commun.

L'autonomie offerte par la PA ainsi que les fonctionnalités du Web social favorisent la prise de parole de l'apprenant en langue étrangère. À la différence du rôle de l'apprenant de l'AC, la communication qui, n'est pas ici simulée, mais un outil nécessaire pour atteindre l'objectif final (le produit). Nous observons que l'apprenant se présente au cours de cette formation comme un locuteur et un interlocuteur à la fois.

Le deuxième rôle est celui de **négociateur de thèmes** . Profitant de l'autonomie qu'offre cette expérience, il participe au choix du thème de la tâche à faire. Ce choix se fait par le biais d'une série d'interactions qui aboutissent à l'adoption d'un thème commun.

Après la sélection du thème, l'apprenant joue alors le rôle de **décideur** , qui permet à chacun de décider la partie sur laquelle il va travailler. Pour faire sa sous-tâche, il faut qu'il joue un autre rôle, celui de « **consultant de ressources** ». Il s'agit de consulter les différentes ressources mises à sa disposition par le tuteur pour avoir une idée de la spécificité de la tâche et délimiter son travail. Ensuite, il peut commencer à chercher sur Internet des ressources qui répondent à ses besoins. Les types de ressources qu'il est censé consulter sont variées, elles peuvent être didactiques, fabriquées ou authentiques. Au moment où il a rassemblé toutes les informations sur sa partie, il se rend sur l'espace de rédaction pour rédiger son propre texte en prenant le rôle de **rédacteur** . Après avoir fini la rédaction, il joue un rôle de **relecteur** ou de **correcteur** afin d'améliorer le texte commun. Dans ce rôle, l'apprenant mobilise ses compétences en français afin de corriger d'abord pour lui-même (auto-correcteur), et ensuite pour ses amis. Pour corriger, « l'apprenant est amené à prendre une décision par rapport à un problème posé en utilisant la langue de manière à la fois correcte et pertinente » (Bourguignon, 2008). Il serait utile de rappeler que ce rôle est aussi réel que les autres rôles de l'apprenant, car ces problèmes ne sont pas fabriqués pour tester la maîtrise de la langue chez l'apprenant. En effet, la correction

en langue étrangère exige « une certaine professionnalité²⁰⁰ » (Mangenot, 2011b : 11). Un autre rôle qui est presque dominant est celui de **collaborateur** ou **télécollaborateur**. Cela consiste, pour chacun, à collaborer en ligne et à distance avec ses amis afin de réaliser la tâche avec succès. Nous trouvons ce rôle lors du choix du thème, de la répartition de la tâche, de l'auto-correction, etc. En effet, ils sont conscients, en prenant en exemple la télécollaboration des internautes sur Wikipédia du fait de travailler ensemble et surtout de s'effacer individuellement à la réussite collective.

Le dernier rôle que remplit l'apprenant est celui d'**Internaute-publieur**. Ce rôle est joué individuellement par l'apprenant chargé de la publication du texte sur le site cible. Cet apprenant est alors le représentant des membres du groupe qui attendent tous le résultat de leur travail. Son rôle consiste à se faire passer pour un internaute francophone qui publie sur Internet un texte et qui demande le soutien des autres internautes si besoin. Agir en tant qu'acteur social et non en tant qu'apprenant lui permet de remplir cette fonction avec succès. Nous remarquons à travers les actions de l'apprenant qu'il joue un rôle implicite, celui de **mobilisateur des connaissances** qu'il a déjà acquises tout au long de sa vie étudiante. Cette dimension est perceptible à travers sa compréhension de la consigne de la tâche et ses différentes actions en français.

Nous remarquons que ces rôles que l'apprenant a joués dans cette expérience confirment les caractéristiques du « nouvel » apprenant de langues proposées par Porcher, chercheur en sociolinguistique et citées par (Buck & Dcoucet, 2008) :

- *il sait ce qu'il veut,*
- *il est pragmatique,*
- *il est pressé (et préfère les formations intensives),*
- *il préfère un emploi authentique rapide,*
- *il n'aime pas ce qui est scolaire,*
- *il aime ce qui est portable,*
- *il aime le prêt à utiliser,*
- *il aime les unités indépendantes,*
- *il préfère les tâches autocorrectives/évaluatives,*

²⁰⁰ Mangenot, F. (2011b). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover et al. (dir.), Le tutorat en formation à distance (p. 213-226). Bruxelles, De Boeck Université. Consulté sur [<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Le-tutorat-en-langue.pdf>]

- *il est sensible à la tension communicative.*²⁰¹

En effet, la variation des rôles des participants est compréhensible, étant donné que leurs actions sont aussi multiples. N'oublions pas qu'ils sont à la fois les acteurs de cette expérience et les producteurs des tâches.

Dans les trois espaces de la formation, il existe des réactions sous la forme de feed-back envoyés par les participants, le tuteur ou les francophones. Ces feed-back comportent plusieurs objectifs en fonction de l'action et de l'espace.

5.4. Le feed-back dans un projet de télécollaboration, quelles fonctions pour quel objectif ?

Le feed-back, qui est le fruit de la relation interpersonnelle tuteur-apprenants, trouve tout son sens dans les dispositifs de télécollaboration basés sur la communication *médiatisée par ordinateur* et notamment dans l'*apprentissage collectif assisté par ordinateur* (ACAO). Celik & Mangenot (2004) proposent, pour la réalisation des tâches, la structure du feed-back suivante : « Consignes \Rightarrow Contributions répondant aux consignes \Rightarrow Feed-back²⁰². »

Comme l'écrit permet d'avoir « un mélange des genres » en raison de sa performance (on a du temps pour lire) et de sa structuration dans l'espace (Mangenot & Zourou, 2007), nous trouvons plusieurs types de feed-back écrits : affectif, évaluatif, correctif.

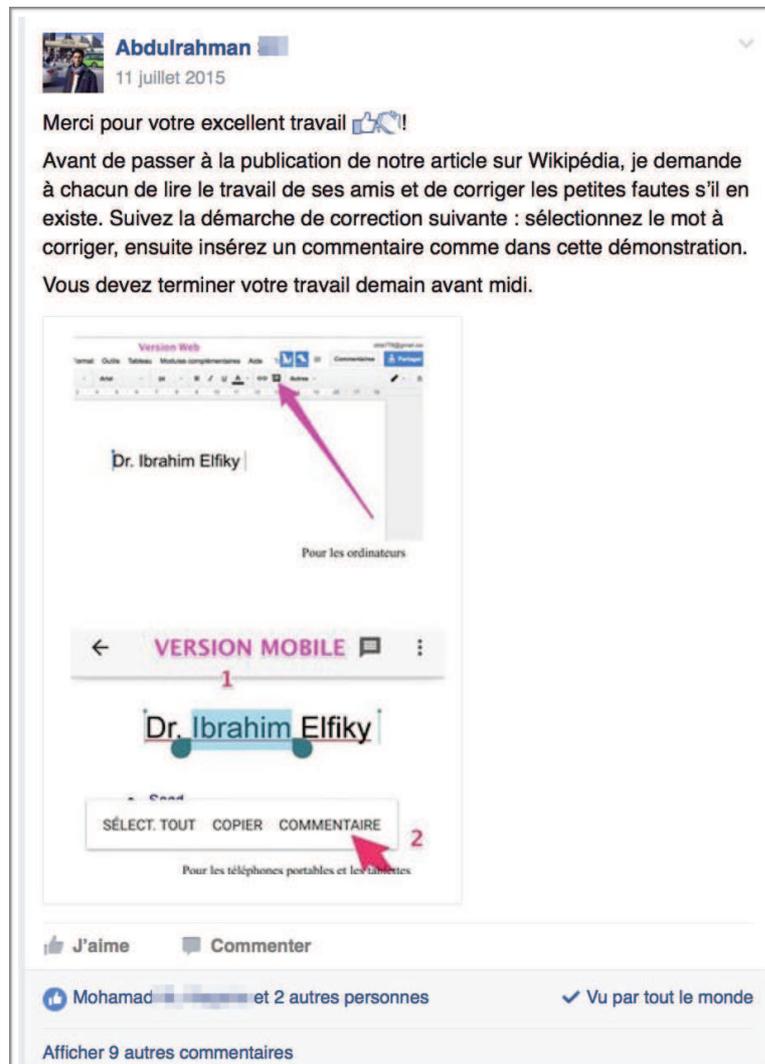
Les chercheurs n'arrivent pas à classer la notion de feed-back dans une catégorie particulière. Les types de feed-back ne sont pas tous traités dans un domaine particulier. Certains l'ont abordé dans son côté correctif dans une évaluation formative comme Mangenot & Zourou, (2007), et d'autres dans sa dimension socio-affective (Develotte & Mangenot, 2010 ; Loizidou, 2013). À la différence de notre expérience, ces chercheurs ont étudié le feed-back dans un projet « *français en première ligne* » qui n'est pas implanté dans la vie réelle : « Il est

²⁰¹ Jemma Buck et Patrick Doucet, « Plus jamais seul ? De nouveaux rôles pour l'enseignant et pour l'apprenant lors de l'introduction d'un dispositif transversal d'apprentissage en ligne », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVII N° 2 | 2008, document 9, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 22 janvier 2015. URL : <http://apliut.revues.org/1431> ; DOI : 10.4000/apliut.1431

²⁰² Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives, in *Les Carnets du Cediscor* 8, p. 75-88. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. Consulté sur [<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/celik-mangenot-cediscor.doc>]

important de noter encore que les deux publics participent au projet dans le cadre de cours universitaires dûment encadrés et évalués et que les enseignants de ces cours sont en contact permanent » (Mangenot & Zourou, 2007).

5.4.1. Outils et techniques favorisant le feed-back



Rappelons qu'une des raisons du choix de Facebook et de Google Docs, dans cette expérience, relève du rôle interactif de ces sites. Sur l'espace de discussion (Facebook) ou sur celui de publication, le feed-back se fait facilement sous forme de commentaires ou message privé (MP). Cette rétroaction se déroule au cours des interactions. Pour l'espace de rédaction (Google Docs) qui n'est pas familier à la majorité des participants, le tuteur met en valeur le feed-back en lui consacrant un post de démonstration au début de la formation.

Figure 37: Le tuteur fait une démonstration sur la manière de corriger les textes

Dans cette capture d'écran, le tuteur explique, sur la version mobile et Web en utilisant des flèches, la manière de commenter sur Google Docs pour la phase de correction. En effet, les fonctionnalités variées (couleur pour chaque utilisateur pour distinguer les sous-tâches rédigées, technique d'interactivité, possibilité de rédiger et de commenter hors ligne, notifications synchrones...) dont il dispose rend l'utilisation du feed-back plus facile.

5.4.2. Les dimensions du feed-back en fonction de l'émetteur :

Le rôle du tuteur en tant que conseiller et accompagnateur ne lui permet pas tout seul de fournir des feed-back aux participants. Aussi, l'autonomie et la responsabilité que cette formation donne aux participants leur permettent de fournir des feed-back au cours de la réalisation des tâches.

Nous empruntons au monde des activités physiques²⁰³ (Driouch, F., et al., 1993) deux dimensions des feed-back déterminés par le statut de leur émetteurs, apprenant ou tuteur :

- a. *feed-back intrinsèque* : c'est le participant qui est à l'origine de ce feed-back. Il s'agit de rattraper ce qu'il a raté dans ses actions ou de proposer, évaluer, signaler une information au cours de la réalisation de la tâche dans le but d'avoir un produit de qualité (la correction des textes par exemple).
- b. *feed-back extrinsèque* : c'est le feed-back envoyé par le tuteur ou par un internaute francophone, soit à la demande des participants, soit tout seul pour l'aider dans la réalisation des tâches.

Nous avons remarqué que ces feed-back sont envoyés vers un seul destinataire (tuteur-participant ou participants-tuteur) ou bien vers plusieurs (tuteur-participants / participant - tout le groupe y compris le tuteur).

²⁰³ Driouch, F., A. Marzouk, A. Baria, et R. Chabba. « Les feed-back émis par les enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage ». Staps, 1993, 71-81. Disponible sur [<http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/203.pdf>]

Ces informations ou ces messages envoyés sous forme de feed-back peuvent être positifs ou négatifs ou peuvent comporter une dimension socio-affective, linguistique (corrective), etc.

5.4.3. Quel feed-back pour quel objectif ?

Les effets du feed-back dans l'enseignement/apprentissage sont variés. Piéron et Delmelle (1983) distinguent deux effets :

- a. **Le renforcement et la motivation d'une part** : cela veut dire que l'information positive augmente la motivation et l'information négative la baisse.
- b. **L'amélioration qualitative de la performance motrice grâce à l'information communiquée, d'autre part** : plusieurs résultats de recherches « ont démontré à maintes reprises qu'il n'y a pas d'amélioration de la performance sans feed-back et qu'il y a une détérioration lorsque les feed-back font défaut.²⁰⁴ »

Avant d'analyser qualitativement les feed-back dans les trois espaces de la formation, nous avons établi, dans une démarche quantitative, des statistiques pour savoir leur nombre dans chaque espace.

L'espace	Nombre de feed-back		Total
	Tuteur	Participants/ internautes	
Facebook	28	196	224
Google Docs	97	156	253
Sites cibles	-	24	24
			501

Tableau 11 : Tableau récapitulatif des feed-back envoyés dans les trois espaces de l'expérience

²⁰⁴ In Driouch, F., Marzouk, A., Baria, A., Chabba, R. (1993). Les feed-back émis par les enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage, STAPS, 30, 7-19. Consulté le 13 mars 2016 sur [http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/203.pdf].

Ce tableau abrégé indique que la présence des feed-back, dans l'expérience, est importante et que les participants envoient plus de feed-back que leur tuteur vu qu'ils sont les acteurs de la réalisation des tâches et que le tuteur n'est que leur conseiller qui intervient de temps en temps pour les aider à planifier la tâche sur Facebook, à corriger les fautes dont ils ne se rendent pas compte sur Google doc et à superviser leurs articles mis en ligne dans l'espace de la publication. La différence entre le nombre de feed-back du tuteur dans les deux espaces (Facebook et Google doc) s'explique par le fait que le niveau linguistique de la tâche dépasse le niveau actuel des participants et que le tuteur tient à ce que le texte soit de qualité. Aussi, l'absence du tuteur dans l'espace de la publication fait partie des principes de la PA qui appellent l'acteur social à agir par son produit (le texte final) au sein de la société cible.

5.4.4. La dimension socio-affective du feed-back dans un projet de télécollaboration

En didactique des langues, il existe une relation forte entre l'information et l'apprentissage, car « toute information peut comprendre aussi bien un message affectif à caractère approubatif ou positif, pouvant favoriser les conditions d'apprentissage, qu'un message affectif à caractère désapproubatif ou négatif pouvant engendrer des conditions d'apprentissage moins favorables ²⁰⁵» (Piéron, 1986)

Or, la dimension socio-affective occupe de plus en plus une place importante en didactique des langues et notamment en ce qui concerne la formation à distance (Celik, 2008 ; Mangenot & Tanaka 2008 ; Mangent & Salam 2010). Elle est souvent liée à la relation interpersonnelle tuteur/apprenant (Muller, 2014 :1111). En effet, cette relation interpersonnelle ainsi que l'interdépendance sont, pour J-F Grassin (2013), les deux concepts sur lesquels repose le sentiment d'appartenance à une communauté basée sur une *identité collective correspondante* qui est « [...] construite par les échanges socio-affectifs et socio-cognitifs qui créent des liens sociaux de plus en plus denses » (Grassin, 2013 : 65). Selon Stern (1983), « les facteurs affectifs ont autant d'influence sur l'apprentissage que les facteurs cognitifs » (in Caws, 2005 : 150).

²⁰⁵ In « Driouch, F., Marzouk, A., Baria, A., Chabba, R. (1993). Les feed-back émis par les enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage, STAPS, 30, 7-19. Consulté le 13 mars 2016 sur [http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/203.pdf] ».

Pakdel et Springer (2010) considèrent que les liens socio-affectifs font partie des trois aspects de la dynamique sociale d'un groupe : « Dévoilement de soi, établissement de liens socio-affectifs et développement d'une identité commune ». (Pakdel & Springer, 2010 : 66)

Pour Quintin et Masperi (2010 : 2), l'aspect socio-affectif ne se réduit pas aux échanges, mais il est lié à la valorisation des actions collectives qui aura un effet bénéfique sur les résultats des apprenants.

Dans un projet de télécollaboration comme le nôtre, l'étude de la dimension socio-affective dépend, selon Gauducheau & Marcoccia (2007), de trois éléments problématiques : la capacité des dispositifs à supporter l'expression des émotions, la communication écrite, qui ne favorise pas bien la présence sociale comme le cas du canal visuel (communication visuelle) et la difficulté d'observer cette dimension. De notre part, nous pourrions y ajouter la nature de ce projet : formelle (relation plutôt verticale, autonomie limitée...) ou informelle (relation horizontale, motivation et autonomie illimitées...).

La majorité des études portant sur l'aspect socio-affectif dans un projet de télécollaboration se sont concentrées sur les rétroactions socio-affectives de la part du tuteur (Develotte & Mangent, 2004 ; Celik, 2008 ; Loizidou, 2013).

Malgré l'absence de face à face dans notre expérience, nous pouvons détecter la dimension socio-affective à travers les interactions entre les participants comme l'indiquent Mangenot & Zourou (2007) : « L'expression "conversation réflexive" désigne des interactions entre pairs comportant à la fois une dimension socio-affective et une dimension socio-cognitive²⁰⁶. »

Si nous choisissons de nous poser la question de l'étude des aspects socio-affectifs, c'est parce qu'il existe un lien étroit entre ceux-ci et la tâche actionnelle, cible de cette étude :

Quant aux liens socio-affectifs, ils sont clairement plus significatifs dans la tâche actionnelle scolaire et dans la tâche actionnelle sociale. (Pakdel et Springer, 2010 : 18)

²⁰⁶ François Mangenot et Katerina Zourou, « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_07-rec5, mis en ligne le 15 juin 2007, Consulté le 29 février 2016. URL : <http://alsic.revues.org/650> ; DOI : 10.4000/alsic.650

Nous pourrions dire aussi que, dans un projet de télécollaboration dont l'objectif est social, la dimension socio-affective revêt une grande importance car elle nous permet de garder une bonne relation entre les participants et de créer (s'il n'existe pas) un lien affectif entre eux et leur tuteur. Ce dernier tel un chef d'entreprise, tient beaucoup à ce que son équipe travaille dans une ambiance conviviale et que chaque acteur ait « le sentiment d'appartenir à une équipe dotée d'un climat relationnel de qualité. (Quintin et Masperi, 2010 : 2). De plus, cette analyse nous permet d'observer l'engagement de l'apprenant dans sa communauté. Enfin, étant donné que le feed-back est une des actions de la PA conduisant à la réalisation de la tâche, son analyse nous permet d'évaluer son efficacité et son utilité pour l'accomplissement des tâches. D'ailleurs, l'objectif de cette étude est de former un acteur social, le feed-back socio-affectif nous permet donc de savoir si le participant est capable d'exprimer correctement (la bonne expression au bon moment) ses sentiments.

Dans notre expérience, nous procéderons à l'analyse de la dimension socio-affective dans les feed-back envoyés que ce soit par les participants ou par le tuteur dans les espaces de la formation. Pour nous, l'accent est toujours mis, comme dans la PA et dans le Web social, sur l'apprenant-internaute. Cette analyse portera sur les formes langagières et non langagières (émoticônes).

5.4.4.1. Un bouton socio-affectif proposé par Facebook

Il s'agit d'un bouton « j'aime » ou « like » que nous avons déjà défini comme « le degré minimum de l'interactivité » dans la relation interpersonnelle sur Facebook. Cette fois-ci, nous traiterons sa dimension socio-affective que nous trouvons dans son nom « j'aime ». Dans notre expérience, ce bouton occupe la deuxième place après les commentaires²⁰⁷.

La fonctionnalité de cette option est variée dans la vie quotidienne ; Delesalle (2015) la résume dans quelques points que nous pourrions reformuler ainsi :

Like américain : c'est le fait de cliquer sur ce bouton sans regarder le contenu du message (une photo d'un ami qui vomit) ;

Like des amitiés défuntes : prévenir un ancien ami que l'on aime malgré tout sans savoir ce qu'il pense de ce message ;

²⁰⁷ Voir le graphique (2).

Like urticant : s'échapper à la solitude en cliquant sur tous les statuts des amis sans prendre en considération leur contenu qui pourrait être choquant ;

L'« auto-like » : c'est le fait de s'échanger les « j'aime » ;

Like d'ironie : prendre ce like comme un marqueur d'ironie à la suite de mauvais incident à l'école par exemple ;

Like de bobo : imiter les autres en cliquant sur ce bouton. C'est le cas des statuts d'une personnalité célèbre (un chanteur), par exemple ;

Like du fainéant : dans une longue discussion, on clique pour dire « bien vu » et on retourne à ses occupations ;

Like d'encouragement : pour encourager un ami ;

Like pur : sans arrière-pensée mêlée d'amour qui ne se justifie pas.

Comme nous venons de voir, il est difficile d'interpréter l'utilisation de cette option dans la vie quotidienne aussi bien que dans l'expérience en question. Essayons d'analyser son emploi en reliant celui-ci à l'action pour laquelle elle a été utilisée.

- Marqueur de respect

Dans notre expérience, les acteurs ont recours à cette option pour faire preuve de respect envers les autres surtout avec les contributions qui n'attendent aucune réaction.



Figure 38 : Le tuteur définit une photo du groupe

Dans cette figure, le tuteur, dans ses démarches pour organiser le groupe (choisir un nom, inviter les participants ...) choisit une photo du groupe qui reflète sa dimension collective. De leur côté,

les participants qui viennent de rejoindre le groupe y réagissent en cliquant sur ce bouton en sachant qu'ils peuvent passer inaperçus. Mais ils ne trouveraient pas poli de négliger une action faite par un autre sans réagir.

c) Marqueur de soutien et d'encouragement

Comme nous l'avons vu plus haut, les participants décident eux-mêmes des actions qu'ils veulent faire. Dès qu'ils se mettent à choisir leurs actions, ils s'échangent des encouragements, que ce soit de manière verbale (commentaire) ou non verbale (j'aime).



Figure 39: Les participants partagent la tâche de la chaîne d'information

Cet exemple indique comment chaque participant encourage son ami lors de son choix de la sous-tâche. Ce soutien qui apparaît sous la forme d'un « j'aime » aurait comme objectif de remplacer l'expression « bon courage » attendue dans une telle situation.

d) Marqueur d'appréciation

Au cours de l'expérience, un participant rencontre des actions qui lui plaisent. Il peut exprimer son émotion de plusieurs manières, que ce soit en mots, en émoticônes ou bien en cliquant sur « j'aime »



Figure 40 : Le participant annonce la publication de la tâche « fiabilité de Wikipédia »

Cette figure tirée du premier groupe nous montre comment les participants avec leur tuteur ont exprimé leur satisfaction ou plutôt leur joie de constater le travail de la participante et la réussite de la publication. Ils souhaitent, par ce geste, lui signifier qu'ils aiment bien ce qu'elle a fait. Nous pourrions dire que le recours fréquent à cette fonctionnalité de leur part peut être expliqué par la rapidité de son utilisation et par son efficacité pour exprimer leurs sentiments.

5.4.4.2. Des marques horizontales socio-affectives

Les termes d'adresse sont parmi les éléments les plus saillants montrant la présence ou non d'une dimension affective entre les communicants. Notre étude s'inscrivant dans une formation informelle favorise la relation horizontale entre le tuteur et les participants d'une part et entre les pairs eux-mêmes d'autre part.



Figure 41 : Le tuteur lance le premier post sur le groupe Facebook

Dans cet exemple, le tuteur utilise les marqueurs linguistiques « nous » pour impliquer les participants dans le groupe et dans la réalisation des tâches. Il voulait éliminer toute distance avec eux et cela s'adapte bien au statut des internautes sur Facebook, « amis ».



Figure 42 : Un feed-back envoyé par le tuteur sur un commentaire d'une participante

Dans cette copie d'écran, le tuteur a recours au tutoiement pour insister sur l'ambiance familiale du groupe. Ce choix socio-affectif s'explique par deux raisons en fonction du groupe cible : pour le groupe des débutants, le tuteur voulait supprimer toute considération par rapport à l'âge, au niveau d'étude ou de connaissance, surtout que certains participants ne connaissent pas le tuteur : « Lorsque les interactants n'appartiennent pas à la même famille, c'est aux autres facteurs (relation cognitive, sociale et affective) qu'il revient de régenter le choix du pronom approprié.» (Duc Thai, 2002 : 270). Pour le groupe des avancés où il n'y a pas de différence d'âge ni de statut entre les participants et le tuteur, le recours du tuteur au tutoiement est



spontané.

Figure 43 : Un feed-back envoyé de la part du tuteur à une participante

Une autre technique que le tuteur utilise dans ses feed-back pour créer un climat affectif dans sa pratique sociale au sein de l'espace de discussion, c'est les noms d'adresse. Il s'agit d'appeler le participant par son prénom.

De leur côté, les participants ont aussi recours aux marqueurs affectifs que ce soit entre eux ou bien avec leur tuteur.



Figure 44 : Une participante envoie un feed-back au tuteur

Dans cet extrait, la participante utilise le tutoiement en s'adressant au tuteur qui a posté une demande concernant la relecture des textes rédigés sur Google Docs à propos la tâche de la biographie.

Dans cette expérience, l'usage du tutoiement induit une sensation de proximité non seulement entre les participants eux-mêmes (Develotte & Mangenot, 2004), mais entre eux et leur tuteur et inversement.

En effet, nous nous attendions à voir, surtout de la part du groupe débutant, une certaine insécurité par rapport à leur rôle (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006), autrement dit un mélange entre le tutoiement et le vouvoiement, mais nous n'en avons trouvé aucun cas. Nous pensons que cela provient du fait que le type de communication asynchrone écrite leur a permis d'avoir du temps pour relire leurs messages avant de les lancer.

5.4.4.3. Registre de langue familier

Mangent & Salam (2010) ajoutent la communication via Internet à la *variation diaphasique* (lexique, syntaxique, phonétique) proposée par Gadet (2007), qui consiste à dire que la manière de s'exprimer n'est pas la même dans tous les contextes ni dans toutes les situations de communication. Les deux auteurs mettent l'accent sur le fait que la communication via Internet « semble notamment à première vue susciter un relâchement des normes liées à la langue écrite » (Mangenot, Marcoccia, 2010 : 2).

Dans les trois espaces de la formation, les acteurs y compris leur tuteur, ont utilisé plusieurs types de registres de langue en fonction de la nature de l'espace et de l'objectif des feed-back. Sur Facebook, endroit amical où ils discutent, négocient et décident de leurs actions, il est normal que l'on trouve l'utilisation du registre informel de leur part.



Figure 45: Utilisation du langage familier par le tuteur

Cet exemple nous montre comment le tuteur a eu recours au registre familier en utilisant les abréviations. Deux raisons sous-tendent ce choix d'employer un registre familier : utiliser le langage que favorise Facebook (langage familier) et se présenter en tant que membre de leur groupe.



Figure 46 : L'utilisation du langage familier par les participants

Dans cette image, un participant répond à son amie qui annonce la publication de sa recette de cuisine en utilisant un registre familier « ça a l'air familier ». Il s'agit du pronom démonstratif « ça » et de la locution verbale « avoir l'air ». Les participants n'utilisent pas ce registre de langue dans leur communication écrite avec leurs enseignants à l'université par exemple.



Figure 47 : Interactions sur le site cible

Dans cette copie d'écran, nous constatons un décalage entre le registre de la langue du feedback de la participante et celui de l'internaute. Cette dernière a utilisé un registre familier, a même remplacé le mot « salut » par une icône animée et a terminé sa question par « merci ». La participante a répondu en utilisant un registre formel « Bonjour Marie ». Cet usage du formel pourrait gâcher l'ambiance de l'échange jusqu'à là conviviale.

5.4.4.4. Les émoticônes et leur rôle socio-affectif dans les feed-back

L'émotion « désignant l'ensemble des phénomènes de la vie affective » (Travers, 2009 : 57) a une grande présence dans les actions des participants.

Bien qu'ils soient apparus au XIX^{ème} siècle, c'est avec l'arrivée du Web social que les émoticônes ou « smileys » connaissent une utilisation massive. Aujourd'hui, ces « mimiques faciles » (Marcoccia, 2000b : 249) ne sont pas seulement intégrées dans les sites sociaux, mais elles font partie des systèmes d'exploitation des ordinateurs et des téléphones intelligents (Windows, Mac OS, Android, iOS, etc.) Leur utilisation quotidienne et abusive a poussé les dirigeants de ces systèmes à les insérer dans les claviers numériques. Qui plus est, les logiciels de traitement de textes comme *Microsoft Word*²⁰⁸ et *Pages* viennent de les adopter dans leurs interfaces.

Les émoticônes faisant partie des échanges non verbaux, sont la cible de recherches portant sur les interactions en ligne, et dont l'objectif est d'élargir l'approche centrée sur le côté verbal et d'accéder à la dimension socio-affective du non verbal. (Gauducheau, Marcoccia, 2007 ; Guichon et Drissi, 2008 ; Prost, 2012). Il existe une typologie d'émoticônes selon leurs fonctions, proposée par (Marcoccia, 2004b) que nous résumons ainsi :

- une émoticône expressive qui sert à décrire l'état d'esprit du locuteur (la joie, la colère, la tristesse);
- une émoticône explicative qui aide le destinataire à comprendre les énoncés. Par exemple, l'émoticône « clin d'œil » pour lever les ambiguïtés des énoncés ironiques ou humoristiques ;

²⁰⁸ La version en question est de 2016.

- une émoticône qui permet au locuteur d'indiquer la relation qu'il veut avoir avec son lecteur. Utiliser un émoticône « souriant » permet d'exprimer une émotion et de donner une tonalité particulière à l'échange.
- une émoticône comme *procédé de politesse* qui est un moyen de désamorcer le caractère offensant d'un message ;

Il serait intéressant de les analyser dans notre étude, car elles font partie des actions sociales non langagières que le CECR appelle les acteurs sociaux à faire dans une tâche de la PA. En effet, le rôle socio-affectif des émoticônes (Gauducheau, Marcoccia, 2007), nous permet d'identifier l'expression des émotions de chacun de nos acteurs lorsqu'il réagit aux contributions des autres, et le dévoilement de soi (Atifi et al., 2007); il donne également la possibilité d'observer comment le participant a interprété la contribution pour laquelle il a envoyé cette icône non verbale (Gauducheau, Marcoccia, 2007).

En passant en revue les contributions et les réactions des acteurs, nous avons constaté une abondance dans l'emploi des émoticônes, que ce soit par le tuteur ou par les participants. La raison de cette accumulation pourrait être expliquée par le fait qu'ils y sont habitués dans leur vie quotidienne, et qu'elles sont déjà disponibles sur Facebook. Voici un tableau quantitatif du nombre des émoticônes utilisés de la part du tuteur et des participants dans les trois espaces proposés :

L'espace	Nombre des émoticônes	
	Tuteur	Participants/ internautes
Facebook	18	109
Google Docs	0	0
Sites cibles	-	4
Total	18	113

Tableau 12 : Nombre d'émoticônes dans les trois espaces de la formation

Ce tableau nous montre que les émoticônes sont très présentes dans l'espace de discussion (Facebook). Par contre, nous n'en avons trouvé aucune dans l'espace de rédaction, car la nature de l'espace (traitement de textes) et les actions réalisées (corriger les fautes d'orthographe) ne permettent pas d'avoir des interactions affectives entre les membres du groupe.

- Ouverture socio-affective favorisant la collaboration

Dans une pratique interactionnelle écrite, l'ouverture de l'échange peut déterminer sa nature socio-affective.



Figure 48 : Ouverture du premier groupe par le tuteur

Dans cet exemple, le tuteur lance sa première contribution dans laquelle il demande aux participants de se présenter. Ce post contient une image affective et se termine par une icône émotionnelle. Cette double utilisation de l'image peut s'expliquer par le fait que le tuteur voulait créer des liens sociaux entre les futurs acteurs qui ne se connaissaient pas pour les amener à collaborer entre eux. La réaction des participants est rapide, ils ont utilisé les émoticônes dès leurs premiers feed-back. Le tuteur serait conscient que « le partage des émotions joue un rôle

important dans la cohésion des groupes sociaux. » (Béal, 2003 : 221) et que son utilisation des icônes émotionnelles de sa part, dès sa première contribution, a encouragé les participants à avoir l'audace de les utiliser rapidement dans leurs contributions. De plus, cette figure nous montre aussi que « les émotions sont liées à la situation » (Traverso, 2009 : 57) où les participants montrent leur joie du démarrage de la formation.

❖ Fonction d'atténuation des émoticônes

Le tuteur favorise l'emploi des feed-back accompagnés d'émoticônes afin d'atténuer ses demandes concernant les actions que le(s) participant(s) doi(ven)t réaliser.



Figure 49 : Le tuteur demande à la participante de vérifier le lien du texte publié

Dans cette copie d'écran, s'attachant à jouer un rôle amical, il termine son feed-back de demande par une icône émotionnelle qui suit un remerciement. Le rôle de celle-ci est de ne pas laisser la participante penser qu'elle a mal fait son travail. Ainsi, les participants les utilisent pour la même raison, que ce soit en s'adressant au tuteur ou à leurs amis.



Figure 50 : Un participant pose une question concernant la recherche d'une recette

Dans cet exemple, le participant insère une icône d'émotion afin d'adoucir sa demande. Cette icône *explicative* permet aussi au participant d'expliquer ses propos ironiques au tuteur.

❖ Marqueurs de présence et d'engagement

Certains participants y ont recours dans leurs feed-back pour prouver leur présence dans les interactions en ligne.



Figure 51 : Une participante envoie un feedback non verbal

Cette figure nous montre comment la participante a réagi au post de bienvenue du tuteur en utilisant un feedback non verbal. Dans ce cas, l'émoticône ne complète pas un message verbal comme nous l'avons vu dans les précédents exemples, mais elle constitue à elle seule le message (Marcoccia & Gauducheau, 2006). Ce choix renvoie au désir de la participante de prouver sa présence aux activités du groupe.

❖ Réaction affective envers l'action demandée ou accomplie

Les participants expriment leurs émotions envers les actions qu'ils devraient faire et celles qu'ils viennent de le faire.



Figure 52 : Les feedback socio-affectifs de deux participantes

Dans cet extrait, deux participantes répondent au post du tuteur qui demandait aux participants de corriger les textes rédigés, en utilisant les émoticônes renforçant le côté verbal. Elles se montrent ainsi contentes de cette mission.

Concernant leurs feed-back annonçant la fin de leurs actions, nous avons constaté que les émoticônes de ces rétroactions reflétaient leur joie, voire leur fierté



Figure 53 : Les participants annoncent la publication de leurs recettes de cuisines

Dans cette copie d'écran, les trois acteurs utilisent les émoticônes en révélant avoir fini leur mission de publication sur le forum de cuisine pré-défini. Ils ont recours aux émoticônes sourire et clin d'œil, car elles « renforcent le caractère joyeux du message lorsque le contenu verbal est peu marqué émotionnellement » (Gauducheau, 2008 : 395).

Tous ces exemples nous montrent qu'il existe *une « convergence entre les matériaux verbal et non verbal. »* (Gauducheau, Marcoccia, 2007)

❖ Marqueurs de politesse

Les marqueurs de politesse représentent « l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 189)



Figure 54 : Une interaction entre deux participants

Dans cette copie d'écran, le participant signale une erreur dans l'écriture du nom de l'expert arabe lors de la publication de sa biographie, la participante chargée de la publication lui répond en utilisant une émoticône expressive (sourire) intégrée dans son feed-back verbal. Nous pensons que la participante a fait semblant d'être contente de cette remarque. Il s'agit ici d'une « divergence entre les matériaux verbal et non verbal » (Marcoccia & Gauducheau, 2007).



Figure 55 : Une interaction entre une participante et une internaute dans le forum de cuisine

Dans l'échange ci-dessus, nous avons un échange dans lequel l'internaute pose une question à la participante en utilisant une icône émotionnelle. Nous remarquons que la participante lui répond en utilisant également un émoticône. Cet usage attendu s'inscrit dans les procédés de politesse selon Marcoccia et Gauducheau (2007).

❖ Marqueurs de fin de discussion

Pour garder une note positive à une interaction, certains participants clôturent leurs discussions avec des émoticônes.



Figure 56 : Un échange entre deux participants

Dans une interaction ironique entre deux participants portant sur le retard des garçons dans la remise de leurs tâches par rapport aux filles, le participant quitte la conversation en terminant son feed-back par une émoticône (sourire).

Le recours répété des membres de l'expérience aux émoticônes montre la place importante que celles-ci occupent dans la gestion des relations entre eux et dans l'expression de leurs émotions en réalisant leurs actions. Il indique aussi que leur manière d'agir avec ces outils « mimogestuels » dans leur vie quotidienne et dans celle du groupe n'est pas différente. Cette analyse nous a permis de constater que l'insertion des émoticônes dans les actions « montre que l'émotion n'est pas 'une chose' en plus dans l'interaction, et que l'expression de certaines émotions de base (joie, colère, tristesse) est nécessaire à la construction de la signification, à la définition de la situation, au cadrage, et du même coup au ménagement des faces. » (Marcoccia, 2000b : 250).

5.4.4.5. Les marques de l'oral dans les feed-back des participants

L'oralité dans les textes écrits formels dirige ceux-ci vers l'informel. Dans notre expérience, l'informel fait partie de l'ambiance socio-affective dans laquelle les acteurs réalisent leurs travaux.

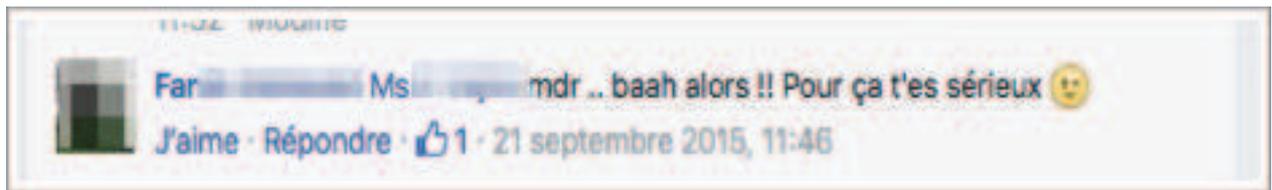


Figure 57 : Une participante fait un échange avec un autre participant

Dans cette copie d'écran, Il s'agit d'un « contact entre la langue écrite et la langue parlée » (Celik, 2010). La participante utilise « baah » que l'on ne retrouve qu'à l'oral dans son feed-back écrit. Nous ne remarquons cette présence de l'oralité que dans la dernière tâche (recettes de cuisine). Nous pourrions dire que le climat socio-affectif devient de plus en plus important avec le contact constant entre les participants.

Par contre, nous n'avons trouvé de marques de l'oral ni dans le discours du tuteur ni dans les feed-back des internautes.

5.4.4.6. Le non-respect de la norme orthographique

Dans certains cas, les interactants sont susceptibles de négliger leur orthographe ou leur syntaxe. En passant en revue les feed-back, nous avons trouvé plusieurs passages incorrects :

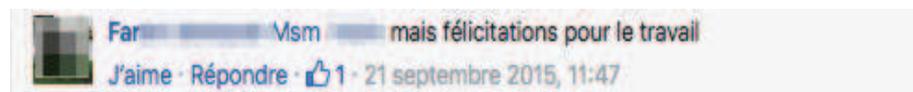


Figure 58: Un feed-back envoyé par une participante

La participante commet ici une erreur de syntaxe (« mais », écrit à la place de « mes »), malgré le fait qu'il s'agit d'une communication écrite asynchrone.

Par contre, nous avons remarqué que d'autres participants vérifient toujours l'orthographe de leurs posts.

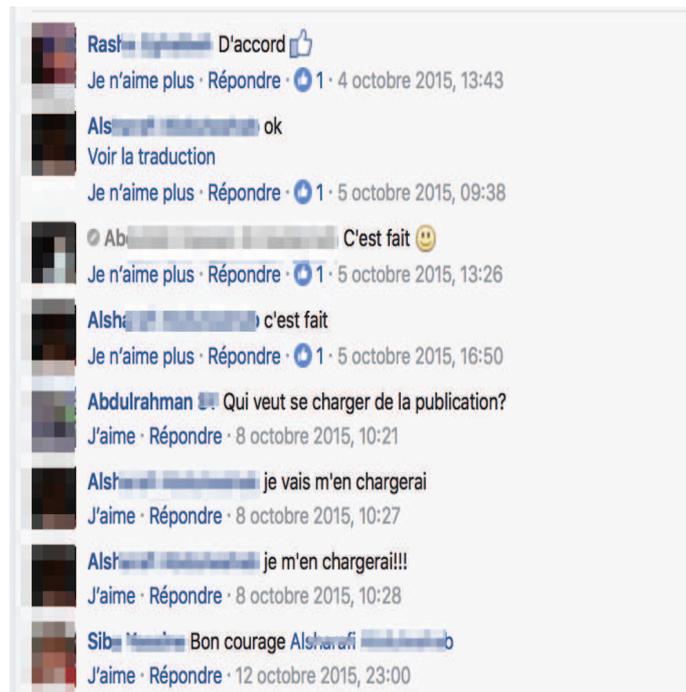


Figure 59 : Le non-respect de l'orthographe au cours des interactions sur Facebook

Dans cette image, le participant appartenant au groupe de niveau linguistique avancé répond à la contribution du tuteur demandant aux acteurs de se charger de la publication de la tâche de la fiabilité de Wikipédia sur le forum visé. Il ne fait pas attention à la norme orthographique en débutant sa phrase par une lettre en minuscule : « ok ; c'est fait ; je vais », malgré le fait que ses amis dans le même fil d'interaction suivent cette norm.

La présence de tous ces éléments socio-affectifs (émoticônes, marques d'oralité, non respect de l'orthographe, etc) dans les interactions des acteurs confirment la définition que Traverso a donnée à la conversation qui « se caractérise avant tout par l'extrême liberté qui y règne, à tous les niveaux de l'organisation interactionnelle. » (Traverso, 1996 : 5)

Enfin, nous pourrions dire que la présence importante de la dimension socio-affective malgré le fait que l'existence importante de l'identité civile qui peut diminuer la liberté des participants dans leurs actions, est inattendue. En effet, tous les participants du groupe avancés et quatre du groupe débutant ont préféré garder leurs identités civiles : « L'internaute réalise ici la conjonction entre son identité sur le web social et son identité sociale réelle ». (Perea, 2011 : 6). Pour les deux participants dans le groupe débutant, un a modifié son prénom et a maintenu son nom, et l'autre a ouvert, pour cette expérience, un nouveau compte sur Facebook avec pseudonymes (nom et prénom). Une participante du premier groupe a d'abord participé avec

un pseudonyme, quelques jours après, elle a changé son pseudonyme en revenant à son identité civile (voir figure 25).

Pour les avatars, la majorité des participants ne les ont pas changés lors de la participation à l'exception de celui qui a fait un nouveau compte, il a laissé sa page sans avatar.

Les actions sociales des participants produites au cours de la réalisation des tâches, sont pour la plupart, des actions langagières. Celles-ci exigent la mobilisation de leurs compétences antérieures en fonction de l'action et du contexte dans lequel elle est réalisée. La mise en place de ces compétences permet de les développer. Par ailleurs, en réalisant la tâche, les acteurs pourraient acquérir de nouvelles compétences.

6. Le développement et la mobilisation des stratégies et des compétences au cours de la réalisation des tâches actionnelles dans une communauté de pratique

Le CECR proposant la réalisation des tâches en relation avec la vie réelle, il apporte de nouvelles conceptions de la *compétence* venant du monde du travail et non pas du monde sociolinguistique :

C'est cette conception de la compétence issue du monde du travail et non celle configurée par la sociolinguistique que le Cadre, produit du Conseil de l'Europe, reconduit largement... Dans le CECR, tout comme dans le monde du travail, la notion de compétence est systématiquement couplée à la notion de la stratégie...» (Richer 2009 : 35, souligné par nous)

La tâche proposée par le CECR comporte deux des aspects, l'un est **la mobilisation des compétences** et l'autre le développement des compétences par le biais des actions de ses réalisateurs. Ces actions « développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre **les compétences** dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions variées** et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. » (CECR, 2001 : 15, souligné par nous)

Le Cadre n'est pas le seul qui conditionne la réalisation des tâches complexes par la mobilisation des compétences variées qui sont « Une capacité de niveau supérieur, nécessaire à l'accomplissement de tâches complexes et globales²⁰⁹ » (Tardif, 1993).

Ces *compétences*, comprenant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions », sont les outils « qui permettent [aux individus] d'agir ». (CECR, 2001 : 15). De leur côté, *les compétences générales*, « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (CECR, 2000 : 15).

Le CECR ne se contente pas de ces petites explications des compétences ou des autres éléments de base qui contribuent à la réalisation de la tâche, au contraire il les a détaillées en profondeur en leur consacrant tout un chapitre (chapitre 5) pour bien comprendre l'importance de chaque élément dans la construction de la tâche de la PA.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la notion de la compétence, car il existe une relation étroite entre la compétence et l'action sociale : « **Toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale** d'une certaine complexité.²¹⁰ » (Perrenoud, 1997, souligné par nous). Cette vérité n'est pas récente, elle renvoie aux années 1980 où « le monde du travail » s'est intéressé à la notion de *compétence*. En effet, le monde « socio-professionnel », qui s'est intéressé à la notion de compétence de Chomsky, « a emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable, à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles » (Richer, 2014 : 3). Notre expérience a permis aux participants de mobiliser leurs compétences comme n'importe quel individu dans la société (pilote d'avion, chauffeur, technicien, garagiste, etc.)

Dans notre recherche basée essentiellement sur la PA, nous allons analyser ces compétences en respectant le même ordre que propose le CECR (2001), en prenant en considération que « toute compétence comporte deux dimensions- **individuelle et collective** -indissociables²¹¹ » (Le Boterf, 2000 souligné par nous). Par contre, nous allons aussi analyser une nouvelle compétence

²⁰⁹ (Tardif, 1993) cité par Meziane, OA, (2014 : 153)

²¹⁰ in J-J Richer, (2009 : 30).

²¹¹ G. Le Boterf « De quel concept de compétence avons-nous besoin? » Disponible sur [<http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>].

qui n'est pas prise en compte par le CECR (2001), à savoir la compétence informationnelle qui englobe les compétences communicatives du CECR.

Nous n'oublions pas de signaler que nous avons déjà abordé cette question de manière détaillée dans le chapitre (3).

6.1. La tâche actionnelle est mobilisatrice des compétences générales

En effet, le CECR essaie, dans son objectif social, d'aider les acteurs de tout âge « à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui » (CECRL, 2001 : 4).

La réalisation des tâches exige que les acteurs mobilisent certaines compétences déjà acquises qui leur permettent d'agir dans des situations de communication différentes par exemple. De plus, la participation à la réalisation de ces tâches leur donne la possibilité de développer leurs compétences antérieures et d'acquérir de nouvelles compétences.

Nous n'allons pas étudier profondément les compétences générales, car nous comptons analyser les composantes de la *compétence à communiquer langagièrement* qui sont « constituée[s] notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (CECR, 2001 : 17).

a) Savoir

Le CECR définit le savoir comme des connaissances provenant de « l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). » (CECR, 2001 : 16). Dans notre étude, il s'agit de s'appuyer sur les savoirs académiques antérieurs des participants pour développer des savoirs empiriques sur lesquels s'appuie toute communication humaine. Les thèmes variés et inédits des tâches dans la présente expérience (tels que les accents régionaux en France, les difficultés que les étudiants rencontrent pendant leurs études en France, la fiabilité de Wikipédia..) visent à développer un savoir basé sur la culture et la société françaises. Ce *savoir socioculturel* (CECR, 2001 : 82) que nous visons explicitement ou implicitement est en relation avec la vie quotidienne française (recettes de cuisine,), avec le *savoir-vivre* (la ponctualité dans la remise de leurs travaux), avec les *relations interpersonnelles* (entre eux, entre eux et le tuteur, entre eux et les francophones sur les sites cibles), les *conditions de vie* (difficultés des étudiants en France).

La PA permet aux participants de mobiliser leurs savoir antérieurs dans chaque action, alors que le WS en tant qu'espace de ressources illimitées leur donne la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs en consultant d'abord la ressource de démonstration mise par le tuteur dans la tâche à faire, ensuite par les ressources qu'ils doivent chercher séparément sur Internet pour faire leurs sous-tâches, sans oublier les savoirs qu'ils acquièrent en cherchant la bonne information sur Internet.

De plus, le tuteur en tant que « bibliothécaire » leur fournit aussi des savoirs afin de les aider à accomplir leurs tâches. Il faut souligner qu'il y a des savoirs implicites qui n'ont pas de trace sur les sites utilisés : il s'agit des ressources auxquelles les participants sont exposés au cours de la réalisation de leurs tâches :

- authentiques : il s'agit de ressources linguistiques qui aident les apprenants à comprendre ce que disent ou écrivent les Français et à interagir en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, comme les articles proposés dans la tâche de la compréhension écrite et orale.
- pédagogiques : il est question de profiter des ressources pédagogiques déjà publiées sur Internet pour les utiliser comme supports linguistiques : vérifier une règle de grammaire par exemple.
- métalinguistiques : ce sont des supports comme les dictionnaires, les traducteurs, les conjugueurs, etc.

Les participants ne développent pas leur savoir seulement en consultant des ressources, mais aussi à travers leurs interactions : « l'interaction avec l'environnement, en l'occurrence les échanges avec d'autres apprenants, facilite l'acquisition des connaissances » (Bonnassies, 2006 : 44), il en est ainsi des échanges au cours de la répartition de la tâche ou de ceux qui suivent l'explication d'une règle grammaticale suite à une faute d'orthographe signalée.

b) Savoir-faire

Il ne suffit pas d'acquérir des connaissances pour être compétent, mais il faut savoir comment arriver à « la mise en place de [ces] savoirs » (CECR, 2001 : 16). Mettre en œuvre des savoirs se fait de deux manières : prescrite selon des instructions (savoir-faire) et non prescrite « ouverte » (savoir-agir²¹²) comme abordé ci-dessous.

Dans notre expérience, il est question d'amener les participants à mettre en place les savoirs qu'ils ont déjà acquis et ceux que nous venons de mentionner ci-dessus. Le savoir-faire, dans

²¹² Voir savoir-agir ci-dessous

notre cas, commence dès le début par l'utilisation des savoirs linguistiques dans la négociation de la tâche avec le tuteur et les participants. Ensuite, après avoir défini la tâche, les participants mobilisent d'autres savoirs tels que le savoir-chercher, le savoir-sélectionner, le savoir-technique, etc., pour chercher sur Internet de bonnes informations concernant cette tâche. Ils devront appliquer d'autres savoirs, ils devront les appliquer concernant la rédaction et la publication du produit final (article journalistique, Wikipédia, forum, etc.) tels que le savoir sociolinguistique et pragmatique. Toutes ces étapes se déroulent selon les instructions et les propositions du tuteur. Ce savoir-faire s'accompagne d'autres savoirs concernant la personnalité des acteurs, autrement dit du savoir-être. L'efficacité de ce savoir-faire pour chaque participant à l'égard de sa propre communauté (Facebook) et de sa communauté cible (site social) est évaluée²¹³ par le tuteur dans l'espace Facebook et Google docs et également par les administrateurs du site cible.

c) Savoir-agir

Certains chercheurs considèrent que le savoir-faire et le savoir-agir ont le même objectif. D'autres auteurs comme Le Boterf distinguent ces deux types de savoirs. Pour lui, le savoir-faire est une simple exécution de schémas d'actions préétablis, alors que le savoir-agir est la capacité de dépasser le prescrit et de faire ce qu'on n'attendait pas :

Le savoir-agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir-agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. (Le Boterf G., 2000 : 44)

Ce savoir trouverait sa signification dans notre formation, car elle s'inscrit dans un apprentissage informel (sans manuel ni enseignant mais un accompagnateur) qui donne une grande autonomie aux apprenants.

²¹³ Nous aborderons plus tard l'évaluation des actions des acteurs sociaux dans les différents espaces de la formation.

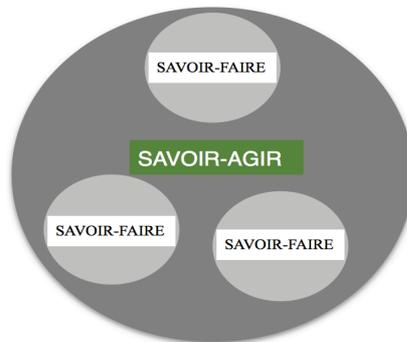


Figure 60 : : Le savoir-agir englobe le savoir-faire

Pour accomplir leur tâche à partir de zéro, les apprenants agissent ensemble de façon efficace malgré le fait qu'ils ne détiennent pas toutes informations nécessaires : ils n'ont que le thème de la tâche, ils commencent leur tâche de zéro pour arriver à un travail de qualité comme nous allons voir plus tard dans le développement de la compétence informationnelle de la part des participants.

En effet, ce savoir permet à nos participants de réinvestir leurs savoirs en agissant spontanément dans la vie réelle (Meziane, OA, 2014 : 151) à travers le choix du thème, de sous-tâche, de site cible et conscient de l'objectif de la tâche. Ce savoir-agir des apprenants les poussent à « combiner divers savoir-faire. » (Le Boterf G., 2000)

Le tuteur est étonné que ses participants mettent en œuvre des actions inattendues : contacter des administrateurs sur Wikipédia pour demander de l'aide sans le prévenir comme pour la tâche sur les difficultés des étudiants en France²¹⁴, prendre des initiatives comme la mise en page du texte avant de le publier, chercher des photos de démonstration²¹⁵ pour les publier avec le texte (recette de cuisine) dans le site cible, ou encore anticiper les actions du tuteur à certaines étapes comme le fait de corriger les textes de ses amis avant que le tuteur lui demande.

d) Savoir-être

Ce savoir ne porte pas seulement sur les connaissances, mais aussi sur « des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les

²¹⁴ Voir la figure (11).

²¹⁵ Voir en annexe (C : 2.3)

croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. » (CECR, 2011 : 84)

Nos participants ont montré leur intérêt à participer à l'expérience ainsi que leur capacité à s'adapter à des situations variées en adoptant un comportement adapté à la spécificité de chaque situation. Ils sont des :

- a) négociateurs : leurs traits de personnalité se manifestent dans leurs discussions en français entre eux (interaction entre pairs) ou avec l'autre (tuteur ou internautes francophones) en ce qui concerne la réalisation des tâches. Ils sont conscients que la nature des interactions change en fonction de l'interlocuteur (ami, tuteur, internaute français). À travers les interactions, chacun exprime l'image de soi.
- b) chercheurs : chacun cherche sur Internet les informations qu'il juge utiles pour sa mission.
- c) écrivains : dans l'espace de rédaction, ils agissent en tant qu'écrivains (ou en tant que journalistes pour certaines) lors de la rédaction des textes avant de les publier. Chacun montre son style d'écriture.
- d) internautes francophones : lors de la publication, ils agissent en tant qu'internautes francophones et non pas en tant qu'apprenants. Pour cela, ils consultent d'abord le site cible pour voir comment les autres publient leurs contributions, avant de publier les leurs.

De plus, les caractéristiques de cette expérience les motivent pour la réalisation des tâches. Notre formation a pu aussi montrer les « traits de la personnalité » de chaque participants actif, réactif, engagé ou pas, dépendant ou indépendant, etc. Nous essayons, dans notre cas, de développer la personnalité des participants dans un objectif social et co-culturel au lieu de son objectif éducatif interculturel « personnalité interculturelle » proposé par le CECR (2011 : 85)

e) Savoir-apprendre

La mobilisation des savoirs précédents (savoir-faire et savoir-être) contribue, selon le CECR, à construire un nouveau savoir appelé *savoir-apprendre* qui « peut aussi être paraphrasé comme 'savoir/être disposé à découvrir l'autre', que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR, 2001 : 17). Ce savoir concerne aussi « la vie en général, mais aussi la façon de réagir et d'agir » (De Ketele, et al., 1989 : 228). Dans notre étude, il s'agit de viser une société et sa culture en utilisant sa propre langue et en essayant de faire agir nos participants en tant que citoyens de cette société.

Du début jusqu'à la fin de l'expérience, le savoir-apprendre accompagne les participants qui essaient de comprendre le but de chaque tâche, de se concentrer sur les informations qui se

trouvent dans la consigne, qu'ils cherchent sur Internet ou qu'ils consultent sur le site cible, de saisir comment utiliser le matériel dans la réalisation de leur tâche, d'avoir conscience, en tant qu'apprenants, de leurs forces et de leurs faiblesses pour identifier leurs propres besoins et d'organiser leurs propres stratégies. De plus, les participants cherchent à acquérir ce savoir-apprendre en se familiarisant avec cette nouvelle expérience, en mobilisant des compétences en fonction de la tâche proposée et en se servant de nouvelles technologies. (CECR, 2001 : 86)

f) Savoir-réflexif

Les acteurs de notre formation ont montré une *réflexion stratégique* par rapport à leurs actions, qui les a aidés à agir avec efficacité dans leurs tâches. Ce savoir-réflexif leur a permis d'avoir d'autres savoirs appelés *savoirs expérientiels* qui leur ont apporté une expérience dans la réalisation de leurs tâches : « Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. » (Le Boterf, 2000 : 89)

Nous avons remarqué ce savoir-réflexif non pas dans la première tâche, mais plutôt dans les tâches suivantes. Les participants ont montré une grande souplesse ou une certaine expérience dans les différentes étapes de chaque tâche : ils ont choisi les informations originales, et ils ont essayé de rendre leurs textes sans erreurs et cohérents car ils savent qu'ils seront lus et évalués non pas par le tuteur mais par les internautes. Leur expérience résulte des questions réflexives que se pose constamment chacun d'entre eux avant d'agir pour mener bien sa tâche. Il se demande : « pourquoi ai-je choisi cette tâche ou cette sous-tâche ? » et « comment dois-je procéder ? »

Un praticien réflexif se pose, comme chacun, des questions sur sa tâche, les stratégies les plus adéquates, les moyens à réunir, le timing à respecter. Mais il s'en pose d'autres, sur la légitimité de son action, les priorités, la part de négociation et de prise en compte des projets d'autres personnes impliquées, la nature des risques encourus, le sens de l'entreprise, le rapport entre l'énergie déployée et les résultats attendus. Il questionne aussi l'organisation et la division du travail, les évidences que véhiculent la culture de l'institution et celle de la profession, les directives de l'encadrement, les savoirs établis, l'éthique passe-partout (Perrenoud, 1998 in Richer, 2015) ;

Ils ont eu recours à des questions directes adressées au tuteur comme nous avons vu dans les échanges directives.

g) Savoir-dire

Le *savoir-dire* prend son sens dans l'*action collective* cherchant à atteindre un objectif commun :

« Ces savoir-faire n'acquièrent un statut de compétence qu'au travers de leur formulation et de leur communication aux membres du groupe. » (Terrassa de G. et Chabaud in Richer 2009 : 32). La mobilisation du savoir-dire de la part des participants de notre expérience se fait à travers les interactions sous deux formes, langagière et non langagière. En effet, l'analyse des échanges que nous avons menée, surtout dans l'espace de discussion et celui de publication, indique que les acteurs sociaux ont utilisé différents types de discours en fonction du contexte et de l'objectif de leurs interactions. Ils ont eu recours à un registre de langue familier entre eux et entre eux et le tuteur dans le but de réaliser la tâche, et à un registre de langue recherché avec l'internaute francophone. Nous remarquons que ce savoir-dire est « non spécialisé » (Ishikawa, 2001) ou ordinaire, car les participants n'ont pas acquis un savoir spécifique (termes techniques ou scientifiques) pour réaliser cette expérience et qu'il s'agit d'une formation informelle.

Nos apprenants, avec les co-actions leur permettant de réaliser ensemble leurs tâches et de mobiliser également leurs compétences individuelles, développent ainsi une *compétence collective* : « Le savoir-dire participe ainsi à l'élaboration d'une **compétence collective** » (Richer, 2009 : 32). Cette nouvelle compétence leur a permis de mener ensemble des actions consistant à partager leurs compétences, leurs savoirs afin de réaliser la tâche proposée :

En coopérant à l'atteinte d'un but commun, les opérateurs sont amenés à conjuguer leurs compétences et à faire émerger des compétences originales qui ne font pas partie des compétences initiales. (Leplat J., 2000 in Richer 2009 : 32)

Selon Richer (2009 : 32), « la notion de compétence est systématiquement couplée à la notion de la stratégie », que ce soit dans le Cadre au dans le monde du travail.

h) Savoir-mobiliser stratégique

Devant un ensemble de savoirs, un *savoir-mobiliser* s'impose afin d'organiser les savoirs en fonction des besoins et du contexte, comme l'indique Le Boterf : « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du 'savoir-mobiliser'. » (Le Boterf, 1994 : 17)

Le Cadre a recours au monde de travail²¹⁶ pour utiliser la notion de *stratégie* afin d'organiser la mobilisation des compétences lors de la réalisation des tâches :

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (CECR, 2001:121, souligné par nous)

À l'intérieur de ce savoir-mobiliser stratégique²¹⁷, il existe deux autres savoirs comme le *savoir-sélectionner* les compétences pertinentes pour l'agir selon le contexte et le *savoir-combiner* ces compétences :

Le professionnel doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans la répertoire des ressources, les organiser et les employer pour réaliser une activité professionnelle, résoudre un problème ou réaliser un projet. (Le Boterf, 2000 : 64)

Nos apprenants, lors de leurs actions, comptent sur ce *savoir* avec ses deux composantes pour choisir les compétences indispensables qui leur permettront d'agir avec succès lors de la prochaine action. Ils négocient la tâche (savoir-être), communiquent avec les autres (savoir-communiquer) écrivent leurs choix (savoir-faire), cherchent sur Internet (savoir-chercher + savoir technique...), ils rédigent (savoir-faire...), etc. Tous ces savoirs sont combinés dans le savoir-agir et organisés grâce au savoir-mobiliser. Il arrive qu'ils mobilisent plusieurs compétences à la fois comme les contributions qu'ils mettent dans l'espace de la rédaction. Dans cette action, chacun participant mobilise :

- Un savoir-technique : maîtriser l'utilisation du site Google Docs ;
- Un savoir-sélectionner : choisir la bonne information à rédiger ;
- Un savoir-faire : rédiger un texte ;
- Un savoir-être : utiliser son style de rédaction avec une couleur différente.

Ils cherchent par le biais de ce savoir stratégique à perfectionner leurs actions. Ils sont conscients que la performance qui amène à avoir un produit de qualité exige des stratégies.

²¹⁶ « Dans le CECR, tout comme dans le monde du travail, la notion de compétence est systématiquement couplée à la notion de la stratégie. » Richer, 2009 :33)

²¹⁷ Nous combinons, dans notre étude, le savoir-mobiliser avec les stratégies.

Nous remarquons à la fin de cette partie des compétences générales comment chaque action, que ce soit individuelle ou collective, produite par les participants renvoie à un savoir donné. Nous résumons ce couple action-savoir dans ce tableau :

La compétence est liée à :	Elle a pour caractéristiques d'être	Elle a pour composantes des :
- l'action située	- abstraite	- savoirs
- l'action complexe	- perceptible uniquement à travers les tâches et activités effectuées	- savoir-faire et savoir-agir
- l'action collective	- plurielle	- savoir-être (notamment autonomie)
	- individuelle et collective	- savoir-mobiliser
		-savoir-réflexif
		-savoir-dire

Tableau 13 : La compétence dans le monde du travail chez Richer (2009 : 33)

En mobilisant ces savoirs dans leurs co-actions, les apprenants développent différentes *compétences complexes* dont des *compétences communicatives langagières* et *non langagières*.

6.2. Le développement de la compétence informationnelle : agir sur et par l'information

En effet, notre formation, dont l'objectif est de transformer les apprenants en acteurs sociaux, essaie de développer chez eux une compétence informationnelle « [leur] permettant d'**agir sur et par l'information** en tant qu'acteur social ». (Puren, 2009a : 4, souligné par nous) Comme

la communication est un moyen et non pas l'objectif de la PA, la compétence de communication est « une composante essentielle de la compétence informationnelle.²¹⁸ » (Puren, 2009a : 2-3)

Nous pourrions dire que la nature de notre étude est purement « informationnelle », car sans l'information, les apprenants ne peuvent pas agir, il y n'aurait pas de produit final, autrement dit, pas de tâches.

Cette compétence leur a permis au cours de la réalisation de leurs tâches :

- d'agir **sur** l'information : déterminer leurs besoins d'informations, identifier l'information utile à leur travail, l'évaluer, l'organiser, et d'en créer une autre.
- d'agir **par** l'information : l'utiliser et la communiquer en la publiant sur un site social.

Afin d'analyser le processus du développement de la compétence informationnelle, nous nous sommes appuyé sur deux théories :

- a) La définition de cette compétence proposée par Puren (2009c) déjà citée ;
- b) Une synthèse que nous avons réalisée de plusieurs modèles classiques de la compétence informationnelle (Big6 SkillsTM, 1988 ; Kuhlthau, 1993 ; l'Association of College & Research Libraries, 2000), et d'un modèle qui prend en compte le Web social « *compétences informationnelles à l'ère du Web 2.0* ». (Karsenti, T., *op.cit.*,: 25)

Nous avons essayé de combiner ces deux théories dans un nouveau modèle qui couple la perspective actionnelle au Web social et de les présenter dans ce tableau :

²¹⁸ « Savoir communiquer seulement la bonne information à la bonne personne au bon moment est effectivement devenu, dans un monde globalisé et où les technologies de la communication permettent à tout un chacun de dupliquer l'information *ad libitum* pour la diffuser *urbi et orbi*, une composante essentielle de la compétence informationnelle. » (Puren, 2009a : 2-3). Selon lui, cette différence entre les deux compétences est l'une des origines de la rupture entre l'AC et la PA.

Type d'agir	Espace initial (Groupe Facebook)	Espace d'informations (Internet)	Espace de rédaction (Google Docs)	Espace de publication (Ex: Wikipédia)
Agir sur l'information	Planification de la tâche	Exploration et Collection des informations	Recontextualiser l'information	Présentation et évaluation
	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité de l'information pour la tâche à réaliser; - Identifier ses besoins d'informations; - Répartir les informations à collecter pour chaque participant; 	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher l'information; - Identifier l'information (la trouver, l'interpréter et la comprendre); - Évaluer l'information (sa crédibilité et son authenticité); - Déterminer sa pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser (Recontextualiser) l'information; - Utiliser l'information; - Créer l'information finale (le texte à publier). 	
Agir par l'information				<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer (ou présenter) l'information afin de participer à la société de l'information. - Savoir préserver l'information - auto-évaluation de la information finale

Tableau 14 : Modèle d'une compétence informationnelle couplée au Web social²¹⁹

Ce tableau nous montre que chaque espace de la formation permet de traiter l'information de manière différente. Voici un tableau qui détermine le passage de l'agir sur l'information à l'agir par l'information.

En effet, la mise en application des éléments de ce tableau conduira, à nos yeux, au développement de la compétence informationnelle.

²¹⁹ ALOKLA, Abdulrhman. 2016 (à paraître). « La perspective actionnelle et le Web social : développer une compétence informationnelle dans un contexte réel ». Questions de communication, Série actes, .

6.2.1. Agir sur l'information

b) Planifier l'information sur Facebook (espace de discussion)

Nécessité de l'information : Les acteurs de la formation savent déjà que leurs tâches se basent essentiellement sur l'information et que le produit final sera présenté aux lecteurs francophones sous forme d'information. Pour cela, ils doivent en choisir une dont le thème intéressera le public francophone. Afin de présenter une information de qualité, ils se mettent à planifier, dès le début, le thème de l'information, son objectif et le site où elle sera publiée.



Figure 61 : Discuter le thème de l'information cible

Dans cette figure, le tuteur en tant qu'animateur et concepteur publie un post dans lequel il demande aux participants de sélectionner un thème parmi plusieurs qu'il a déjà choisis ou bien d'en proposer un autre. Le choix du thème de l'information ne se fait pas de façon arbitraire. Il faut que le tuteur, avant de décider, entame une recherche sur Internet afin de vérifier si ce sujet a déjà été abordé par ailleurs. Par contre, nous avons constaté que les participants ont adopté les thèmes proposés par le tuteur dans toutes les tâches à l'exception de ceux des recettes de cuisines. Ils ont choisi eux-mêmes leurs propres recettes.

Abdulrahman
26 septembre 2014

Tâche : Vous vous souvenez quand vous êtes arrivés en France qu'il y a un autre français que celui que vous avez déjà appris dans votre pays? Il s'agit de l'accent qui change selon la région française. Dans ce travail, vous faites un résumé sur les accents particuliers de certaines régions de France en montrant la spécificité de ces accents par rapport au français standard. Une fois que le travail sera terminé, vous le publiez sur Wikipédia avant le 5 octobre.

1. Vous êtes invités individuellement à explorer ces sites pour avoir une idée sur les accents régionaux :
- <http://www.caractere-original.com/.../la-france-et-ses-accen.../>
<http://accentsdefrance.free.fr/>
2. Vous cherchez individuellement sur Internet la spécificité des accents régionaux français;
3. L'étape suivante, c'est de faire un échange entre vous sur leurs remarques à propos ces accents;
4. Puis, chacun d'entre vous choisit un accent particule et en fait un résumé;
5. Une fois que vous trouvez les informations demandées, je vous propose d'utiliser Google Docs pour organiser le travail entier.

Voici une vidéo qui montre des accents français dans certains pays.
Bon courage! 😊



Accents français
Audio grabado en el Museo Casa de los Pérez Meza, durante la reunión del grupo de francés.
YOUTUBE.COM

Figure 62: Planifier le processus de la réalisation de la tâche

Cette capture d'écran nous montre la planification de la tâche. Après la validation du thème, le tuteur leur rappelle l'objectif (rédiger un article sur Wikipédia portant sur les accents régionaux en France), en proposant, en tant qu'organisateur, des étapes et une date à respecter. Par ailleurs, malgré la dimension réelle de cette expérience qui favorise l'autonomie du participant, le tuteur utilise le style d'une consigne pédagogique.

Préciser les besoins : Une fois le thème choisi, les participants formant une équipe commencent à se répartir la tâche (information) en déterminant avec précision les sous-informations nécessaires que chacun doit chercher sur Internet et apporter. Pour ce faire, chacun envoie un commentaire en indiquant la partie dont il s'occupera.



Figure 63 : Interactions entre les participants pour partager la tâche

Dans cet exemple, il s'agit de rédiger un article sur un expert arabophone en développement humain et de le publier sur Wikipédia dans sa version francophone. En regardant la structure de l'information sur la version arabophone, ils commencent à se répartir le travail en fonction des catégories que propose ce site participatif (introduction, sa vie personnelle, ses œuvres...). Chacun prend le thème qui l'intéresse. Parfois, la responsabilité pousse certains à choisir plus de thèmes pour que la tâche réussisse.

Cette étape est fondamentale pour la réalisation de la tâche, car elle détermine les orientations des co-actions suivantes que les participants vont entamer. Certains considèrent que l'identification du besoin de l'information nécessite une compétence conceptuelle. (Karsenti, T., et al., op.cit., : 25) Nous constatons que le participant joue dans cet espace plusieurs rôles authentiques (négociateur, organisateur et décideur) dont certains étaient tenus par le tuteur et que les interactions sociales (synchrones ou asynchrones), grâce aux fonctionnalités simples de Facebook, fixent, aux yeux d'Ollivier & Puren (2011 : 57), le cadre de toute action et la déterminent.

A. Chercher l'information sur Internet

Après avoir choisi le thème de son travail, le participant doit mobiliser une « compétence stratégico-informationnelle » (Karsenti, T., *op.cit.* : 25) lui permettant de définir les outils technologiques utiles pour la recherche de l'information qui concerne sa sous-tâche.

Une fois les outils choisis, il passe à la recherche de la définition en respectant deux étapes :

Identifier l'information : En tapant le mot-clé sur un moteur de recherche, l'acteur social va accéder à des pages de résultats. Face à ces résultats dans des domaines différents, il doit les interpréter et les comprendre afin de les trier et d'en sélectionner ceux qui correspondent bien à son travail.

Évaluer l'information : Après avoir identifié les données qui s'adaptent au thème choisi, il peut commencer à faire une évaluation critique en vérifiant si l'information trouvée est crédible et authentique. Pour ce faire, il contrôle la fiabilité du site et la disponibilité des références avec l'information, etc. Dans cette étape, le participant doit mobiliser une compétence analytique (*ibid* : 26) qui lui permet de sélectionner les informations en fonction de son besoin d'abord et ensuite de sa pertinence. Il est donc chercheur, sélectionneur et évaluateur de l'information.

La recherche de l'information donne au participant une grande autonomie, car le tuteur ne peut pas le suivre directement, mais il attend qu'il apporte les références dans l'espace de la rédaction afin de tracer son chemin.

The screenshot shows a document editor interface. The document content includes:

- Plan
- P=46
- Introduction:
- Ces livres:
- Son décès (Sara)
- (les conférences et des cours de for...

The main text contains several paragraphs with highlighted phrases and a list of references at the bottom, enclosed in a red box:

la conférence du Ibrahim Alfeiki
1-Dix Clés du Succès : (<https://www.youtube.com/watch?v=1weEi5QDyIQ>).
2-la force d'échange : (<https://www.youtube.com/watch?v=VjHFEeh5i8>).
3- Le pouvoir mental illimité : (https://www.youtube.com/watch?v=Aprcfa41C_s).

Figure 64 : Les références fournies par une participante à la fin de sa contribution

Dans cette figure, la participante insère, dans l'espace de la rédaction et à la fin de sa contribution, les références qu'elle a consultées et sur lesquelles elle s'est appuyée pour rédiger sa sous-tâche. Avec cette démarche, le tuteur en tant que superviseur de leurs actions peut, lui aussi, tracer leur recherche et s'assurer de la fiabilité et de la pertinence de l'information apportée. L'importance de cette étape a poussé certains chercheurs à proposer une *compétence socio-informationnelle* : « la validation de l'information se veut sociale. Cette validation peut se faire soit auprès d'experts du domaine, soit auprès d'autres personnes (collègues, amis, etc.) » (Karsenti, T., *op. cit.*, : 26).

En effet, la recherche de l'information sur Internet exige que l'internaute dispose d'une compétence « techno-informationnelle » (*ibid* : 25).

b) Co-construire la nouvelle information dans Google Docs (l'espace de rédaction)

Dès qu'il a recueilli les informations, le participant se rend sur l'espace de rédaction (Google Docs²²⁰) afin d'y déposer sa contribution. Ceci exige de passer par plusieurs étapes. Il doit d'abord organiser ses informations, les synthétiser, les re-contextualiser en fonction du thème de la tâche et les placer au bon endroit de la tâche (introduction, développement, conclusion) en prenant en compte les autres contributions afin de garder la cohérence du texte à publier.

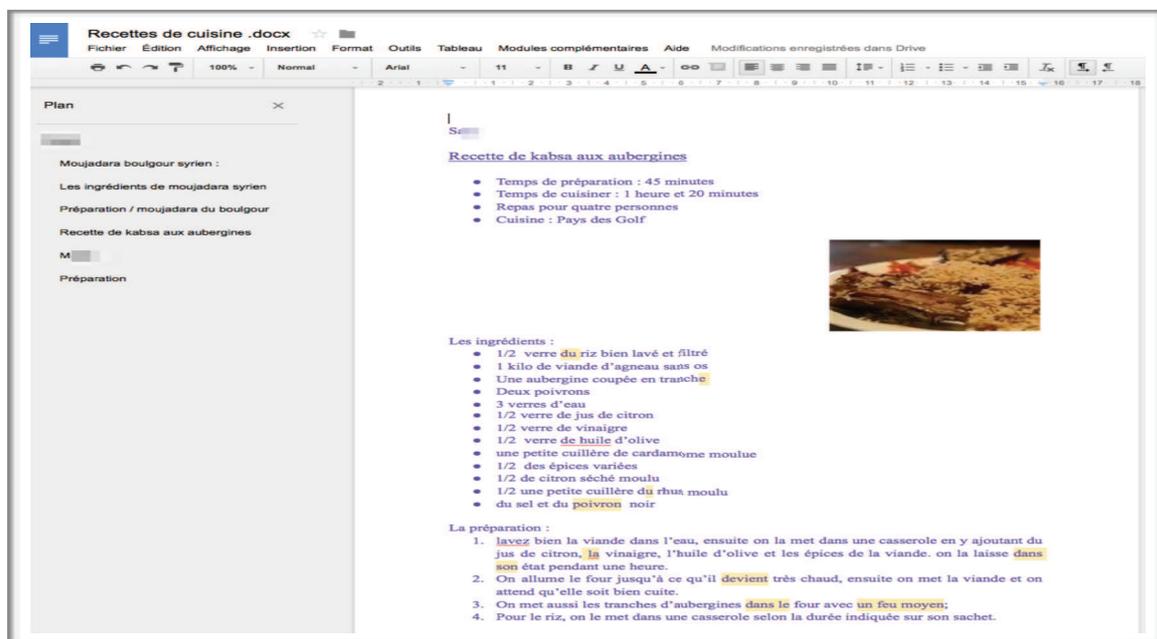


Figure 65 : Une contribution rédigée par une participante sur Google Docs

²²⁰ Le Google Docs est aussi, comme le groupe Facebook, participatif et social qui favorise le travail collectif et les interactions organisées.

Dans cette figure concernant une tâche de recettes de cuisine, la participante a rédigé sa recette de cuisine en respectant la structure connue des recettes de cuisine (informations générales, ingrédients et préparation). Nous constatons que le choix de thèmes différents par le tuteur a comme objectif d'amener les participants à faire des efforts pour développer différents genres discursifs. Ainsi, la biographie de l'expert sur Wikipédia est un texte informatif, les recettes de cuisine sont des textes explicatifs et l'article sur la fiabilité de Wikipédia est argumentatif.

De plus, cette participante a choisi la couleur bleue pour distinguer sa recette des autres. Le tuteur, en tant que vérificateur, doit valider l'information rédigée en faisant une comparaison entre les informations fournies au-dessous et l'information rédigée pour ne pas tomber dans le plagiat.

Une autre évaluation se fait dans l'espace de rédaction. Cette fois-ci, elle ne porte pas sur la crédibilité de l'information, mais sur la qualité de la rédaction. À la demande du tuteur, chacun est amené à relire les contributions des autres dans le but d'enlever les coquilles des informations rédigées. Nous avons constaté que les participants n'ont envoyé que des feed-back correctifs (Mangenot & Zourou, 2007 ; Celik & Mangenot, 2004) d'ordre métalinguistique que nous allons aborder de façon détaillée après.

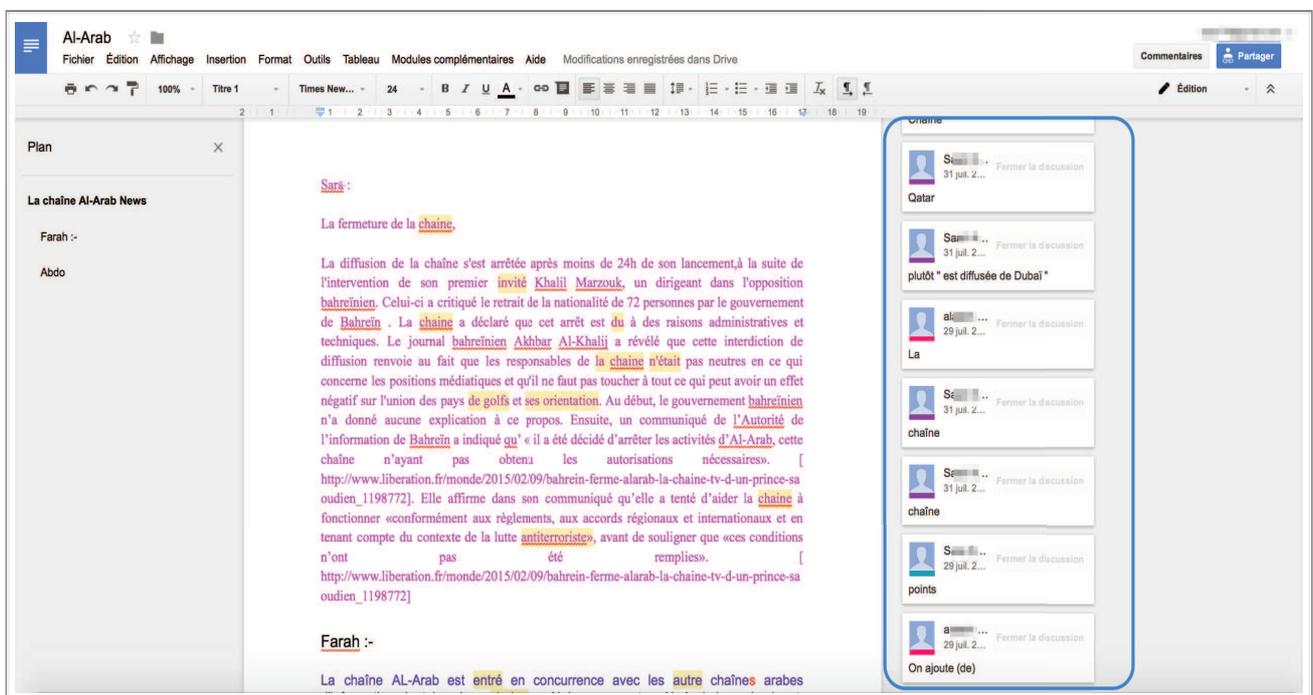


Figure 66 : Une série de feed-back (à droite) envoyée par les acteurs de l'expérience

Cette copie d'écran de la rédaction d'un article sur une chaîne d'information arabe nous montre les feed-back linguistiques menés collectivement d'abord par les participants eux-mêmes, ensuite par leur tuteur. Ce flux de feed-back nous montre qu'il existe des interactions entre eux. Cette pratique collective de rédaction qui répond aux attentes sociétales et notamment à celles du monde professionnel (Loisy et al., 2011 : 59), permet aussi aux acteurs de pratiquer des styles d'écriture différents (journalistique, littéraire etc.) et aussi des types de textes variés : descriptif, informatif, explicatif, etc. La fin de cette étape annonce l'arrivée du moment de la publication. D'ailleurs, la construction collaborative de l'information de la part des participants à partir des informations existant sur Internet s'inscrit, comme l'indiquent Ollivier et Puren, (2011 : 47) en ayant recours à Felix (2005), dans des approches cognitivo-constructiviste et socio-constructiviste.

6.2.2. Agir PAR l'information sur un site social

Il est question de la mise en pratique de l'information dans un contexte réel. En effet, les participants sortent de leurs propres espaces pour aller à la rencontre de la société francophone. Nous avons distingué deux types de publication en fonction du site cible. Le texte publié sur Wikipédia possède un objectif informatif alors que celui publié dans des forums de discussion vise, en plus de la publication, à susciter des réactions de la part des francophones. Il s'agit de « tâches interactives » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2014 : 8) comme celle de la « fiabilité de Wikipédia ».

• La publication de l'information sur le site cible

La dernière étape de la tâche est la publication de l'information créée sur un site social. Il s'agit de communiquer efficacement l'information créée, autrement dit de partager l'information avec les internautes francophones. La validation par le tuteur de l'information rédigée et corrigée annonce la disponibilité du texte (information générale) pour la publication. Nous rappelons que le choix du site cible est prédéterminé au cours de la négociation de la tâche. Ce sont les participants qui publieront les informations créées.



Figure 67 : Chercher un participant pour publier l'information

Dans cette figure, le tuteur demande aux participants si l'un d'entre eux souhaite publier. Une participante exprime sa volonté de le faire. Nous avons constaté que tous les participants ont participé à la publication sauf un. Une fois que l'information créée est publiée, l'internaute-publieur chargé de cette mission se rend sur Facebook pour annoncer la réussite de la publication.



Figure 68 : Annonce de la réussite de la publication

Dans cette figure, la participante déclare la réussite de la mission de la publication en fournissant le lien qui va aider les autres à consulter l'information publiée.

Publier le texte n'est pas la fin de la tâche, il faut que les participants surveillent leur texte publié pour répondre à toute réaction de la part des visiteurs du site ou des modérateurs du site.



Tableau 15 : Analyse quantitative des réactions des francophones

Nous remarquons grâce à ce tableau que le tuteur accorde à Wikipédia une place importante dans cette expérience en raison de sa popularité chez les participants. Le tableau nous montre aussi que les informations publiées sur les sites sociaux ont provoqué la réaction des internautes francophones, d'autant plus que Wikipédia ne possède pas de service de commentaire. Par contre, le tuteur ne leur a précisé à aucun moment comment ils devaient agir par rapport aux réactions des visiteurs du site.

Le site visé	Nombre des informations publiées	Les réactions des francophones à l'information publiée	Nombre de contributions totales
Wikipédia	4	2	29
Forums	7	16	

Figure 69 : La réaction d'une internaute francophone à l'information publiée

Cette capture d'écran nous montre la réaction d'une internaute francophone sur un forum de discussion pour l'article sur la fiabilité de Wikipédia. Le thème polémique de cette information (fiabilité de Wikipédia), lancé sous forme de question, a pu provoquer ces réactions. Le feedback des internautes (Ollivier & Puren, 2011 : 46) est un facteur motivant pour les acteurs de notre expérience, car il permet de leur montrer le fruit de ce qu'ils ont créé.

Les informations publiées sur Wikipédia et les forums de discussion ainsi que les réactions des internautes montrent que les participants partagent le savoir qu'ils ont co-construit et contribuent à l'apprentissage des autres (Ollivier & Puren, 2011 : 73).

- L'évaluation de l'information publiée

Comme il s'agit d'une tâche de la vie réelle et d'une formation non formelle, le tuteur n'est pas un évaluateur qui attribue des notes, parce qu'il s'est présenté dès le début comme conseiller ou plutôt comme un « ami ».

Dans la vie réelle, l'évaluation devrait être faite par le destinataire de l'action et de la tâche quand celles-ci sont ancrées dans de véritables interactions sociales (Ollivier & Puren, 2011 : 73). Autrement dit, la tâche réelle nécessite une évaluation réelle. Dans la majorité des sites cibles où les tâches sont publiées, l'évaluation passe par deux étapes : les critères que le site social appelle à respecter et les modérateurs qui jugent que le produit publié est conforme à ces critères. De toutes les tâches publiées, il en existe une qui a été refusée. Il s'agit de la biographie de l'expert arabe. Les administrateurs de Wikipédia ont considéré que les références fournies (toutes en arabe) n'étaient pas fiables et qu'ils n'avaient aucun moyen de les vérifier.

Nous pouvons aussi considérer que les réactions des internautes sur les forums de discussions, ainsi que la disponibilité de l'article sur Wikipédia sont des critères d'évaluation indirecte de l'information publiée. Nous ne nous contentons pas de cela, nous avons demandé aux participants de faire une auto-évaluation.



Figure 70 : Auto-évaluation de l'information créée

Dans cette capture d'écran, le tuteur leur demande de donner leur avis concernant la tâche qu'ils viennent de publier. Ces feed-back positifs du groupe ayant un niveau plus avancé que l'autre en français réaffirme que le fait d'avoir une compétence linguistique n'influence en rien leur compétence informationnelle, et que le besoin de celle-ci est social.

Nos participants ont prouvé, par la mobilisation des stratégies et des mécanismes, l'efficacité de leur utilisation du Web social en cherchant, en évaluant, en communiquant et en utilisant l'information pour atteindre leur objectif commun.

Ils ont aussi montré leur capacité et leur habilité à faire cohabiter les deux compétences technologique (Web social) et informationnelle, car ils savent déjà que la relation entre la compétence de l'information de la PA et le Web social est inséparable : « dans un contexte où Internet représente la première source en termes de quantité d'information et d'habitudes de recherche d'information, les compétences informationnelles sont aujourd'hui indissociables

des technologies²²¹ » (DUMOUCHEL et KARSENTI, 2013 : 11), et « savoir trouver et savoir comment trouver l'information est devenu aujourd'hui une activité cruciale pour chacun.²²² » (Najoua, 2009 : 507). Nous pourrions aussi dire que leur succès dans la production des tâches se focalisant sur l'information et le Web social, montre qu'ils ne détiennent maintenant pas seulement une compétence informationnelle mais aussi une *culture informationnelle globale* (Najoua, 2009 : 507). L'acquisition et le développement de cette compétence deviennent une nécessité dans l'enseignement :

Même si certains apprenants se considèrent habiles pour trouver et évaluer l'information sur le Web la nécessité de les former correctement aux compétences informationnelles demeure, puisqu'ils sont aussi nombreux à douter de leur propre efficacité (Head & Eisenberg 2010 ; Karsenti & Collin 2011, in Karsenti, Dumouchel, et Komis 2014 : 21)

Il est à signaler que notre formation ne prétend pas du tout former les participants à la compétence informationnelle, car cette génération est native du numérique mais la développer et combler les déficiences dans cette compétence, si nécessaire comme le fait de les aider à trouver l'information et l'évaluer pour la comprendre ou éviter le plagiat numérique (Karsenti, Dumouchel, et Komis, 2014 : 21).

La mobilisation de la compétence informationnelle conduit à la mobilisation des compétences (linguistique, pragmatique, technique, sociale, etc.) que le CECR cherche à développer chez l'apprenant, ou d'autres compétences leur permettant de travailler en groupe à distance.

6.3. La tâche actionnelle développe et mobilise des compétences communicatives lors de la réalisation des tâches au sein du Web social

²²¹ Gabriel Dumouchel et Thierry Karsenti, Ph.D. Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. Revue : Éducation et francophonie, Volume 41, numéro 1, printemps 2013, p. 7-29 URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1015057ar> DOI :10.7202/1015057ar

²²² Mohib Najoua, « La recherche d'information sous le regard des sciences humaines. », Distances et savoirs 3/2009 (Vol. 7), p. 507-511. URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-3-page-507.htm. Consulté le 06 décembre 2015

La communication dans n'importe quelle langue dépend de la mobilisation de trois compétences indépendantes :

communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). (Marcoccia, 2010 : 148)

En didactique des langues, le développement des compétences langagières trouve son plein sens dans les pratiques sociales :

le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales²²³.

Si l'on passe en revue le CECR, nous remarquons l'omniprésence du terme *compétence*. Celui-ci va avec la PA qu'il a proposée car il s'agit d'« un emploi effectif du langage dans des situations concrètes. » (Chomsky :1971 in J-J Richer, 2009 : 26)

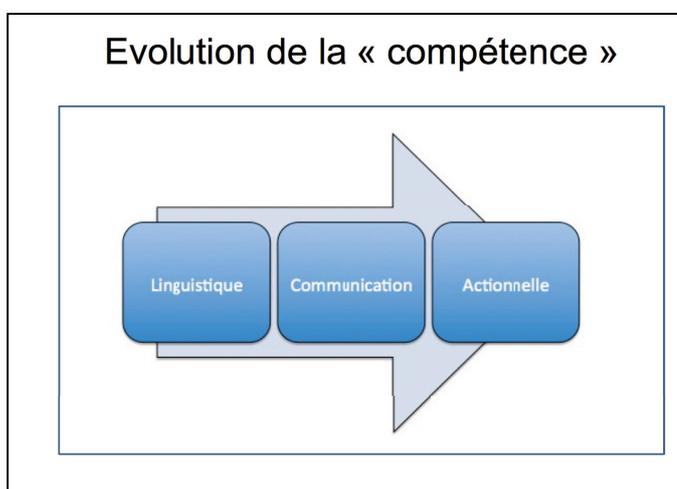


Figure 71 : La notion de la compétence : d'hier à aujourd'hui

²²³ Simona Pekarek Doehler, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 09 mai 2016. URL : <http://aile.revues.org/934>

Le Cadre englobe plusieurs compétences dans ce qu'il appelle les *compétences communicatives langagières* consistant à maîtriser le système de la langue et les règles sociales d'utilisation de cette langue :

Conformément à une perspective actionnelle du langage, la compétence à communiquer langagièrement composée de compétences plurielles se concrétise et se développe dans des tâches sociales, complexes et collectives, mêlant dire et faire, qui, pour leur réalisation, exigent la mobilisation d'une composante stratégique et requièrent de l'acteur social réflexivité et autonomie. (Richer, 2009 : 37, souligné par l'auteur)

Comme nous avons signalé ci-dessus, que la communication n'est pas l'objectif de la PA, mais il s'agit d'un moyen qui contribue à atteindre le produit final. Les participants, à travers leurs co-actions, mobilisent **inconsciemment** des compétences déjà acquises dans le monde éducatif en les transposant dans le monde social soit pour communiquer soit pour rédiger et publier. Leurs co-actions consistent « à articuler un ensemble de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir inventer [...] de manière autonome²²⁴ » (Rieunier, 2004). Cela est justifié aussi par le fait que le CECR n'utilise pas le mot compétence au singulier, mais au pluriel pour montrer qu'une action sociale exige la mobilisation de plusieurs compétences à la fois.

- Compétence linguistique

Les actions langagières imposent une connaissance linguistique de la part des acteurs, car il existe une relation étroite entre le langage et l'action : « l'action génère le langage et le langage appelle en retour des réponses physiques. » (Richer, 2009 : 27). Certains parlent de la « linguistique actionnelle » accompagnant la PA (Richer, 2009 : 26).

Les participants travaillent leurs compétences linguistiques « de manière pragmatique²²⁵ » (Ellis R., 2003 : 17), autrement dit, ils utilisent le langage dans son monde réel pour donner du sens à leurs actions. La compétence linguistique dans cette expérience est au service de la communication et de l'action. Elle leur permet de négocier (dire), d'agir (produire des textes) et réagir (répondre aux autres) :

²²⁴ Rieunier A. 2004. Psychologie et pédagogie : À la recherche des fils de la trame. Actualité de la formation permanente, n° 191. Saint-Denis-La plaine. Paris. Reproduit avec autorisation de l'auteur. Consulté sur [<http://www.meirieu.com/ECHANGES/rieunierpsyetped.pdf>].

²²⁵ Cité et traduit par (Richer, 2009 : 39)

il y a acquisition de la langue étrangère lorsqu'il y a interaction des apprenants en langue cible car la situation d'interaction fournit aux apprenants l'occasion (a) d'appréhender du sens - ce qui de l'avis général constitue une condition nécessaire pour que les apprenants acquièrent le schéma formel à travers lequel est encodé le message ; (b) de produire des "données de sortie" modifiées - ce qui exige d'eux un travail morphologique et syntaxique spécifique ; et (c) de porter leur attention sur la forme - ce qui leur permet de pousser plus avant le développement de schémas linguistiques²²⁶. (Chappelle 1997, traduit et cité par Lamy & Goodfellow, 2001)

Cette compétence est quasiment présente dans toutes les actions que les participants font dans notre expérience sous plusieurs types. Le développement de la **compétence lexicale** se manifeste dans l'utilisation du vocabulaire déjà acquis lors de la communication dans l'espace de discussion par exemple, ainsi que dans l'acquisition du nouveau vocabulaire à travers la réalisation des tâches.



Figure 72: Une discussion entre les participants en français

Dans cette figure, nous remarquons que les acteurs sociaux utilisent des mots qu'ils ont déjà acquis pour féliciter et remercier la participante chargée de la publication pour le succès de son travail.

²²⁶ Marie-Noëlle Lamy et Robin Goodfellow, « "Conversations réflexives" dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 2001, document alsic_n02-rec1, mis en ligne le 15 décembre 1998, Consulté le 03 mai 2013. URL : <http://alsic.revues.org/1493> ; DOI : 10.4000/alsic.1493

Des chercheurs comme Lamy & Goodfellow (2001) ont montré que le vocabulaire utilisé en ligne par les apprenant du FLE n'était pas forcément formel et qu'il était question d'avoir des "conversations réflexives" concernant le lexique :

la discussion du lexique est particulièrement bien adaptée à la conversation réflexive, car elle permet aux apprenants de parler - de façon informelle et en restant spontanés - aussi bien de formes que d'usage. En outre, les phénomènes lexicaux mettent l'apprenant en demeure de choisir des stratégies de compréhension, de mémorisation et de production, et (en débattant de ces stratégies) d'avoir à expliciter ses choix²²⁷.

Nous prenons à titre d'exemple celles qui consistent à traduire des textes arabes en français en raison d'un manque de références francophones comme dans les tâches du deuxième groupe (faire une biographie de Dr. Ibrahim Elfiky, rédiger un article de Wikipédia à propos la chaîne *AL-Arab* ou publier des recettes de la cuisine arabe dans site francophone). Ces différents thèmes contribuent à exposer les participants à des mots nouveaux et variés, ce qui leur permet d'enrichir leur propre vocabulaire de manière indirecte en lisant des informations sur Internet pour en choisir ce qui est utile pour leurs tâches.

²²⁷ Marie-Noëlle Lamy et Robin Goodfellow, « Conversations réflexives" dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, document alsic_n02-rec1, mis en ligne le 15 décembre 1998, Consulté le 03 mai 2013. URL : <http://alsic.revues.org/1493> ; DOI : 10.4000/alsic.1493

Tâche	Compétence lexicale
Accents régionaux	<ul style="list-style-type: none"> • noms de régions (Lyon, Marseille, Nice..) • langues régionales anciennes (Langues d'Oc, occitane, langues d'oïl) • mots régionaux (Limonest, caboche, automaboule..) • dialectes de France : normand, picard, le wallon, champenois, le lorrain
Les difficultés des étudiants d'université en France	<ul style="list-style-type: none"> • la vie étudiante : logement, alimentation, • interviews (je, vous, il) • difficultés financières
Fiabilité de Wikipédia	<ul style="list-style-type: none"> • Internet, technologies • recherche • informations • enseignement/apprentissage
Dr. Ibrahim Elfiky	<ul style="list-style-type: none"> • bibliographie • vie personnelle • vie professionnelle
Al-Arab News	<ul style="list-style-type: none"> • actualités • politique • journalisme • chaîne d'info
	<ul style="list-style-type: none"> • cuisine • ustensiles de cuisine

Tableau 16 : Le vocabulaire utilisé par les participants pour chaque tâche

La compétence lexicale passe, dans notre cas, par trois périodes primordiales : compréhension (de la consigne de la tâche), recherche des informations et production (par réaction ou par rédaction de la tâche finale). Or, dans notre expérience, la compétence lexicale prend son importance et sa valeur par le biais des actions (savoir-faire) et non en tant que simple connaissance (savoir). Il s'agit d'une utilisation pragmatique du lexique par les acteurs de notre expérience à travers leurs actions qui mobilisent le vocabulaire approprié selon le contexte. Le lexique qu'ils ont utilisé est varié : spécialisé/non spécialisé, scientifique, littéraire/familier, etc. De plus, les apprenants ont utilisé des *éléments lexicaux* variés (expressions, locutions figées, mots isolés...), et aussi des *éléments grammaticaux* différents (pronoms personnels dans l'espace de discussion, articles partitifs dans la rédaction de recettes de cuisine, prépositions, conjonctions, etc.) La dimension culturelle est présente par le vocabulaire utilisé dans chaque tâche et notamment dans celle des accents régionaux en France qui invite les participants à découvrir des mots propres à une région française et que l'on ne peut trouver ni dans les autres régions ni dans le français standard qu'ils ont appris comme « un miron (chat), caboche (tête), gone (enfant) ». N'oublions pas le lexique propre au WS que l'apprenant acquiert inconsciemment comme poster, post, émoticônes, visualiser avant de publier... Sans la compétence lexicale, aucune tâche ne pourrait réussir, car la plate-forme sur laquelle nous avons mené cette expérience est un support écrit. Aussi, les productions publiées sur les sites sociaux

cibles sont-elles purement écrites. Il ne suffit pas, pour eux, d’avoir les mots, il faut qu’ils les combinent en chaînes significatives (CECR, 2011 : 89). Pour cela, ils ont besoin de savoir comment traiter les structures internes des mots : racine, affixe, dérivation... (morphologie) et aussi comment organiser les mots en phrase (syntaxe). Les auteurs de nos tâches s’appuient sur cette compétence **morpho-syntaxique ou grammaticale** pour comprendre ce que le tuteur propose (l’objectif de la tâche), pour réagir et pour produire la tâche finale.

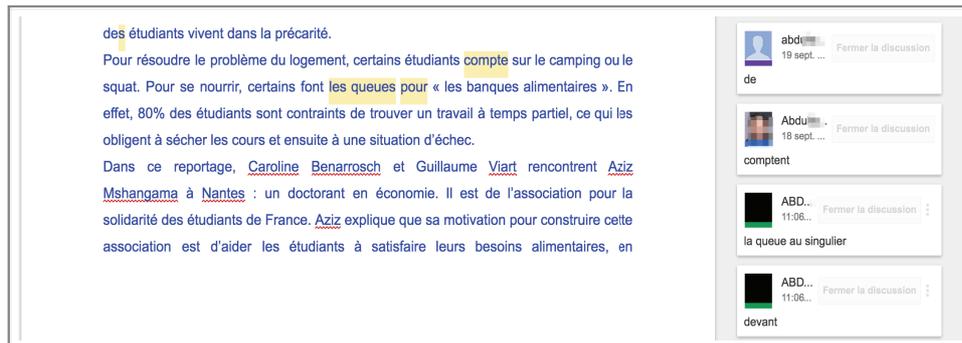


Figure 73 : Des acteurs sociaux avec leur tuteur corrigent la contribution de leur ami

Cet exemple nous montre comment le participant a mobilisé sa compétence morpho-syntaxique déjà acquise dans la rédaction de sa sous-tâche. De leur part, ses amis mobilisent cette compétence pour chercher les défauts de la maîtrise de cette compétence dans l’écrit de leur ami. La mise en pratique de cette compétence, que ce soit dans la rédaction ou dans la correction, leur permet de la développer de plus en plus.

Pendant leurs contributions écrites, ils comptent sur le WS pour vérifier une règle grammaticale ou pour vérifier la forme d'un mot grâce aux dictionnaires mis en ligne. Vu l'importance de cette compétence, le tuteur leur demande, avant la publication de chaque tâche, que chacun lise les contributions de ses amis pour chercher d'éventuelles erreurs relevant de cette compétence et qui pourraient rendre certaines phrases incompréhensibles et par la suite affaiblir la qualité du texte publié. S'ils oublient de corriger certaines phrases ou qu'une discussion se déroule concernant une règle grammaticale, le tuteur intervient immédiatement.

Tâche	Compétence syntaxique
Accents régionaux	<ul style="list-style-type: none"> • mode indicatif : présent, passé composé • voix passive • comparatif et superlatif • attributs • COD/COI / CC de lieu et de temps
Les difficultés des étudiants d'université en France	<ul style="list-style-type: none"> • interrogation totale et partielle • mode indicatif : imparfait, présent, passé composé • mode subjonctif • concordance des temps verbaux • propositions causales • négation
Fiabilité de Wikipédia	<ul style="list-style-type: none"> • mode indicatif : présent, passé composé • COD/COI • coordination • proposition relative • préposition de finalité : pour, • infinitif
Dr. Ibrahim Elfiky	<ul style="list-style-type: none"> • pronom personnel : il • déterminent possessif :son, sa ,ses • attribut • prépositions de déplacement : à, de, pour
Al-Arab News	<ul style="list-style-type: none"> • discours direct/ indirect • voix passive • proposition relative et complétive • conjonction, connecteur
Recettes de cuisine	<ol style="list-style-type: none"> a) impératif b) pronom COD/COI après le verbe c) CC de temps : après, dans, pour d) coordination

Tableau 17 : La compétence syntaxique développée pour chaque tâche

D'ailleurs, l'utilisation du lexique et de la grammaire a besoin d'une autre dimension, c'est le sens, car la « sémantique permet aux acteurs de donner du sens à leurs actions et à leurs relations ; le pouvoir et la domination de l'action humaine ; la légitimation de l'action par le

respect de la règle²²⁸» (Agostinelli, 2010). Cette compétence sémantique prend, dans notre expérience, son plein sens par rapport à ce que l'on peut observer dans l'apprentissage formel, car les participants essaient de donner du sens à leurs actions et de rendre leurs mots facilement compréhensibles par les internautes francophones. Le développement de cette compétence se fait lors de la mobilisation de certaines actions : la lecture et la compréhension de la consigne de la tâche, la compréhension des commentaires de ses amis, lors de la recherche de des informations, la rédaction de sa contribution, etc.



Figure 74: Les participants discutent le choix du thème la tâche à accomplir

Dans cet exemple, les participants prouvent qu'ils ont compris la consigne de la tâche en choisissant chacun un thème tout en justifiant ce choix : « la fiabilité de wikipédia est un sujet très intéressant ». Cette action ne se fait pas sans la mobilisation de la compétence sémantique. Pour eux, le fonctionnement de cette compétence se fait ainsi : ils s'attachent d'abord à la compréhension de la consigne, puis ils choisissent les termes dont les connotations s'accommodent au contexte de chaque tâche. Il s'agit de deux sémantiques à la fois d'une sémantique grammaticale et d'une sémantique pragmatique.

Le WS donne les moyens aux participants de chercher le sens d'un mot nouveau ou les synonymes/antonymes d'un autre mot. Il leur permet également d'utiliser son propre lexique

²²⁸ Serge Agostinelli, « Entre structure et action : la compétence communicative des TIC », Questions Vives [Online], Vol.7 n°14 | 2010, Online since 15 June 2011, connection on 23 November 2015. URL : <http://questionsvives.revues.org/691> ; DOI : 10.4000/questionsvives.691

qui donne du sens, comme les émoticônes qui expriment un accord, un sentiment, etc. Ce type de lexique est souvent utilisé au cours de cette expérience.

Toutes les actions en lien avec l'écrit, que ce soit dans la perception ou la production écrites, sont exécutées en français, la langue de la société cible. Pour respecter les normes d'écriture, les participants s'efforcent de développer leur **compétence orthographique** qui leur permet d'utiliser correctement les conventions typographiques et ses variétés propres à la langue française. De plus, les apprenants ayant la langue arabe comme langue maternelle, ils doivent écrire dans un autre alphabet. En effet, l'arabe est une langue consonantique dont la forme des lettres est complètement différente du français. Vu que les sites utilisés favorisent l'écrit, cette compétence est présente tout au long de notre formation. De plus, les tâches finales qui ont été publiées dans un site francophone sont du type écrit. Pour cela, les acteurs sociaux de notre formation ont énormément soigné leurs textes afin qu'ils soient de bonne qualité. Les sites du WS de notre formation aident les apprenants à trouver les fautes d'orthographe ; ainsi l'étape d'auto-correction avant la publication est une des phases contribuant à développer cette compétence.

Nous pourrions dire que la télécollaboration (interactionnelle, rédactionnelle et logistique) entre les acteurs sociaux a des effets positifs sur les compétences linguistiques de chacun d'entre eux. Chacun a pu mémoriser de nouveaux mots dans de nouveaux domaines (cuisine, médias, etc.), pratiquer davantage la grammaire et améliorer leur orthographe. Les interactions sociales qu'ils ont faites au cours de la réalisation des tâches indiquent un haut degré d'aisance dans l'utilisation du français.

Afin que les acteurs de cette formation soient acteurs sociaux dans la société française, la compétence linguistique ne leur suffit pas, il leur faut maîtriser d'autres compétences afin d'utiliser au mieux les codes socio-culturels du français (compétence sociolinguistique), et ainsi pouvoir utiliser cette langue dans des situations concrètes (compétence pragmatique).

c) Compétence sociolinguistique

Les actions langagières que les apprenants mènent dans les différents espaces de cette expérience leur permettent de « faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECR, 2001 : 93). Cette compétence sociolinguistique est essentielle dans cette formation puisque celle-ci vise à former des acteurs sociaux en réalisant des tâches au sein de la société française. Pour cela, les apprenants s'efforcent de faire correspondre les actions langagières qu'ils ont

menées pendant la réalisation de leurs tâches aux situations sociales réelles dans lesquelles elles ont été produites. Ainsi, ils ont fait en sorte que leurs actions prennent en considération l'aspect socio-culturel du français.

Cette compétence est largement exploitée de la part des participants dans leurs échanges sociaux en français non seulement avec amis et le tuteur (se mettre d'accord sur le thème de la tâche), mais aussi avec l'internaute francophone. Au cours de ces échanges, et avec chaque contact avec les autres chaque participant essaie de respecter ces normes socioculturelles. Il ne s'adresse donc pas de la même manière à tout le monde, utilisant « tu » avec les amis et « vous » avec les internautes et parfois avec le tuteur. De plus, il montre son habilité à utiliser les registres de la langue française « ça va ? vs comment allez-vous ? » et il est conscient des règles de politesse « s'il vous plaît... ». Ces relations sociales, représentées par les marqueurs interpersonnels et les règles de politesse, se manifestent entre nos acteurs et permettent de créer une communauté car « Les communautés sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale²²⁹ » (Castells, 2001 in Develotte & Mangenot, 2004)

Étant donné que les participants co-agissent dans un monde virtuel (Internet), ils ont pu construire leur propre communauté virtuelle au sein du groupe Facebook.

Cette situation virtuelle les pousse à acquérir une compétence leur permet de respecter les codes sociaux. Il s'agit de la **compétence sociotechnique**. Celle-ci « permet l'interaction entre les membres d'une communauté numérique. Autrement dit, l'aptitude à produire, à comprendre et à transformer des usages appropriés à des situations spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations. » (Agostinelli, 2010)

Comme nous parlons d'une communauté, il faut que ses membres aient chacun sa propre identité, une *identité numérique*, qui est construite à partir des traces que chaque membre de notre communauté laisse en agissant dans les différents espaces de la formation, établissant ainsi « le lien spatio-temporel entre les membres et donc la diffusion et le partage des usages à travers les interactions ».

²²⁹ Develotte Christine, Mangenot François, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. », Distances et savoirs 2/2004 (Vol. 2) , p. 309-333

URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-309.htm.

DOI : 10.3166/ds.2.309-333.

De son côté, cette formation vise aussi à développer explicitement ces deux compétences sociolinguistiques chez les participants en proposant des tâches dont les thèmes font appel à cette compétence. Ainsi, par exemple, la tâche « accents régionaux » leur permet d’approfondir leurs connaissances à propos de l’accent de chaque région.

Ainsi, nous remarquons comment les acteurs de cette expérience ont pu agir et adopter des comportements en respectant les codes des échanges interpersonnels dans les différents espaces de cette expérience qui représentent des espaces de rencontre culturelle (Ollivier²³⁰, 2012).

d) Compétence pragmatique

Les tâches accomplies exigent que les participants possèdent des connaissances leur permettant d’exprimer, sur le Web social en tant qu’outil interactif et collaboratif, leurs messages de manière correcte dans chaque action produite dans les différents espaces de la formation.

Agostinelli (2010) propose la notion d’une « compétence unique » se basant sur les TIC permettant de relier des compétences pragmatiques en fonction du contexte. Cette compétence devient alors une des indications d’adhésion à une communauté de pratique, le cas de notre expérience :

Elle [la compétence unique] est adaptable en fonction du regard porté sur les TIC et autorise le lien entre [...] des compétences pragmatiques qui relèvent d’un “mettre en commun” des usages appropriés dans diverses situations. La compétence est alors un marqueur d’appartenance à une communauté de pratique. (Agostinelli, 2010 : 171)

La mobilisation de cette compétence se différencie d’un espace à l’autre :

e) Dans l’espace initial (Facebook) et l’espace de publication :

Au cours de la réalisation de leur tâche, les participants doivent communiquer, d’une part entre eux et le tuteur (espace de la formation), et d’autre part avec les internautes (espace de publication). Pour cela, ils doivent savoir comment choisir l’expression convenable pour

²³⁰ 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 12 décembre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402

chaque situation, car parler à un ami n'est pas comme parler à un francophone. Ils sont censés savoir comment intervenir, à quel moment et avec quelles techniques.

Une fois que la tâche est lancée, ils commencent à poser des questions en demandant des informations pour bien comprendre comment ils doivent agir. Des tours de questions-réponses entre les acteurs les aident à choisir le thème de leur tâche. Facebook, avec ses caractéristiques interactionnelles leur permet, au cours de la formation, d'exprimer leurs avis (accord, désaccords), leurs émotions (plaisir, intérêt, satisfaction, déception, inquiétude...), leur volonté (désir, intentions, préférences...), de suggérer (proposition, demande d'aide, encouragement.), etc. De plus, la structuration des commentaires sur Facebook contribue également à l'organisation de leurs échanges ou débats autour de la tâche proposée (ouvrir la discussion, prendre la parole, clôture de la conversation). Les messages des étudiants dans cet espace sont des commentaires, mais ces ceux-ci sont utilisés pour des raisons différentes : explication, persuasion, argumentation, etc.

- action descriptive : par exemple faire connaissance (parler de soi), qui s'inscrit dans une action « descriptive-expressive ».
- action narrative : il s'agit souvent de signaler un problème comme ce fut le cas d'une participante qui a envoyé un message privé au tuteur pour lui dire : « j'ai essayé de copier le lien mais on m'a dit que la page a été supprimée ».
- actions explicatives : nous trouvons de telles actions dans les commentaires dans lesquels un participant explique la raison de son retard dans la remise du travail : « c'est fait malgré le retard 😊 et désolé car j'avais quelques empêchements ^__^ ».
- actions argumentatives : elles sont présentes dans les commentaires qui consistent à justifier le choix du thème, par exemple : « Je viens de regarder les tâches que tu as proposées, en fait elles sont toutes intéressantes, personnellement, je préfère la deuxième tâche ».

D'ailleurs, le grand nombre d'interactions pour chaque tâche montre aussi l'aisance et la spontanéité des participants dans leur expression. De plus, leur utilisation des émoticônes confirme cette idée.

f) Dans l'espace de rédaction (Google Docs) :

Après avoir cherché les informations nécessaires pour la rédaction de l'article dans l'espace de l'information, ils se rendent à l'espace de rédaction pour les transformer en texte. Pour atteindre

cet objectif, ils mobilisent tous ensemble leur *compétence discursive* qui leur permet « d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (CECR, 2000 : 96). Les textes publiés sur des sites sociaux montrent que leurs producteurs avaient une flexibilité²³¹ dans la reformulation des informations trouvées sur Internet, ainsi qu'une capacité d'organiser le plan du texte, les phrases et ses composantes, de les enchaîner logiquement (ex : cause, conséquence) en utilisant des connecteurs par exemple, de gérer et structurer les textes publiés en fonction du thème du texte informatif, descriptif ou explicatif, en fonction du style et du registre (les textes sur Wikipédia sont écrits en respectant le français standard, alors que ceux sur les forums comprennent des mots familiers). Ils prouvent qu'ils ont une capacité à développer avec succès les thématiques de leurs textes de manière adéquate comme la biographie de Dr. Ibrahim Elfiky et la naissance et la fermeture de la chaîne Al-Arab. En rédigeant leur texte, ils font attention à la cohérence et à la cohésion de leurs séquences, et par là, de leur texte final. Comme ils savent que leur texte apporte des informations nouvelles pour le lecteur, ils essaient de produire un texte de qualité comprenant beaucoup d'informations pour qu'il soit complet, sans ambiguïté et fiable pour le récepteur.

Notre étude a confirmé l'hypothèse d'autres études comme celle de Verena Thaler (2008), qui montre que la maîtrise, par des étudiants étrangers, de la compétence linguistique et de la compétence lexicale ne signifiait pas qu'ils étaient capables d'agir en langue étrangère dans des situations concrètes (la compétence pragmatique). Les interactions sur Facebook, la recontextualisation des informations et leur rédaction sur Google Docs, ainsi que les échanges avec les internautes francophones met en évidence la mobilisation, par les acteurs sociaux, de cette compétence pragmatique. Or, le succès des participants dans l'utilisation de cette compétence reflète le succès de leurs actions car la compétence pragmatique est la plus proche de la formation de l'acteur social de la PA. (Puren, 2009a : 16)

6.4. Développer une perspective co-culturelle

Il ne s'agit pas de montrer ici l'aspect culturel de l'expérience à travers les thèmes culturels de la société cible (accents régionaux français, difficultés des étudiants en France ...) ni de mettre l'accent sur l'aspect interculturel des interactions comme celles qui ont eu lieu entre des

²³¹ Nous verrons plus tard dans la partie d'évaluation cette flexibilité qui a abouti à produire des textes de qualité.

participants et des internautes francophones, mais de se concentrer sur la culture collective des acteurs sociaux qui comprend tous les aspects précédents. Il est question de la *perspective co-culturelle*²³² visée par la PA qui est une composante de la compétence culturelle et qui répond aux besoins de notre public :

*Un étranger qui s'installe en France et commence à vivre et travailler dans ce pays va bien sûr devoir gérer de nombreuses situations de contact interculturel, mais la composante interculturelle de la compétence culturelle qu'il mettra alors en œuvre ne sera qu'un **moyen** au service de l'acquisition des composantes pluriculturelle et co-culturelle, et non plus **une fin en soi** comme cela est le cas au cours des voyages touristiques (Puren, 2013a : 6, souligné par l'auteur)*

Nous avons vu que nos participants n'étaient que des membres d'une communauté. Celle-ci comme les autres communautés se doit de disposer de sa propre culture. Étant donné que notre communauté est pratique et sa finalité collective, nos apprenants doivent « élaborer et mettre en œuvre une **culture d'action commune** dans le sens d'un **ensemble cohérent de conceptions partagées** ». (Puren, 2002 : 9, souligné par nous). On entend par conception commune « l'action portant sur l'action à venir, par laquelle on va définir les objectifs visés, les ressources mobilisées, les modes et les phases de réalisation. » (Puren, 2011 : 1). Nos participants ont mobilisé et développé cette culture d'action commune ne seulement pour co-agir avec les francophones, mais aussi, pour co-agir entre eux.

Afin de se concentrer sur leur objectif commun, cette perspective co-culturelle a poussé les participants à oublier leurs différences (pays différents, culture plus au moins différentes, carrières différentes) : étant donné que les participants viennent de pays différents dont chacun a sa propre culture et qui constituent, avec les autres pays arabes²³³, la Culture Arabe, ils ont chacun « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes [différents qui se] manifestent dans l'interaction sociale ». (CECR, 2001 : 17)

pour qu'une classe fonctionne bien, en effet, on ne peut s'y contenter d'une approche interculturelle (prise de conscience des différentes cultures d'apprentissage et de décalages

²³² Nous gardons la même appellation que Puren (2002b) a attribué à la compétence culturelle qui accompagne la PA.

²³³ Dans son ouvrage intitulé « Des échanges ordinaires à Damas », Véronique Traverso distingue entre la *culture syrienne*, la *culture moyen-orientale* vs la culture magrébine, et la *culture arabe*. (Traverso, 2006 : 34-35).

éventuels avec la culture d'enseignement), il faut parvenir à une culture conjointe (« co-culture) d'enseignement-apprentissage, dans le sens d'un ensemble de conceptions partagées ou élaborées en commun. (Puren : 2009 : 125)

Le Web social en qu'outil télécollaboratif sur lequel notre expérience se base, permet aux acteurs de développer cette compétence co-culturelle en leur présentant des outils collaboratifs qui leur permet de réaliser leurs actions communes et en leur donnant la possibilité d'accéder à des ressources infinies d'informations sous des types multimodaux différents (images, vidéo, textes...) afin de s'en servir pour produire leurs tâches.

Nous avons pu observer la mobilisation et le développement de cette compétence à travers l'analyse :

- du déroulement de certaines tâches au cours desquelles aucun incident (désaccord, conflit..) n'a été signalé ;
- des échanges des acteurs qui n'abordent que ce qui concerne la tâche ;
- de la télécollaboration (co-action) dans les trois espaces qui ont contribué à la réalisation de la tâche. La rédaction des contributions de la part des acteurs et qui forment toutes ensemble le texte à publier et la correction de celui-ci montre bien cette culture collective ;
- des ressources exploitées qui portent toutes sur le thème de la tâche ;
- de la dimension socio-affective qui est un acteur principal dans cette culture d'action commune. C'est l'accomplissement des tâches et la publication ;

Le fait de développer et de mobiliser une telle compétence de la part des participants est nécessaire car elle s'adapte bien avec les principes de la PA et avec ceux de n'importe quelle communauté qui appelle ses membres à partager les mêmes valeurs et les mêmes conceptions pour remplir leurs missions.

6.5. La formation des acteurs sociaux : de la pédagogie à la socialisation

Pour la première fois, les participants ont fait une formation en didactique du FLE dont l'objectif n'est pas communicationnel au sens pédagogique, vu que leur apprentissage du

français avait pour objectif d'améliorer la communication orale et écrite. Nous remarquons cela dans les cours dont les noms reflètent explicitement les objectifs (expression orale, écrite, compréhension orale et écrite). Les acteurs de cette formation utilisent la communication comme moyen pour accomplir leurs tâches. Comme les tâches sont inscrites dans la vie réelle, chaque communication de leur part est authentique et a une signification pratique (négocier le thème de la tâche, demander une information...). Ces communications ne sont que des actions sociales qui contribuent, à l'aide d'autres actions, à la réalisation de la tâche, autrement dit, ces communications sont pour des psychologues « la construction des significations liées aux actions humaines ». (Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart 1993 : 30) Pour la majorité d'entre eux, l'objectif de cette expérience, est de montrer que les arabophones apprenant le français peuvent publier des articles en français comme les Français. Face à cet objectif social et non pédagogique, les participants doivent agir en tant qu'acteurs sociaux et non apprenants. Dans la définition attribuée à la PA, on n'utilise pas les mots « apprenant », « élève », ou « étudiants », mais « individus » et « gens » :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. (CECR, 2001 : souligné par nous)

L'objectif principal de la PA est de faire sortir les apprenants hors des murs de la classe vers la société extérieure en lui accordant un statut de citoyenneté.

Cette expérience s'appuyant sur la PA s'efforce d'éviter toute relation directe avec l'environnement pédagogique :

- L'espace de l'expérience n'est pas du tout pédagogique mais authentique, il s'agit de Facebook ;
- Les participants et le tuteur gardent le même statut que Facebook propose, à savoir « amis » ;
- Le tuteur n'est pas le maître de cette formation, il est leur ami qui les accompagne en leur présentant son soutien technique et/ou linguistique si nécessaire. Il est aussi le responsable de la page comme les autres responsables qui dirigent des pages publiques et auxquelles les

participants sont abonnés ;

- L'objectif des participants n'est plus d'avoir une bonne note ou de rendre un travail à l'enseignant, mais de publier un article au sein de la société française (virtuelle) ;
- Ils n'étaient pas invités en tant qu'étudiants qui ont besoin de développer leurs compétences linguistiques ou de résoudre certaines difficultés en français, mais pour travailler ensemble et publier des articles sur des sites francophones ;
- L'acquisition des compétences linguistiques et communicatives n'est pas la finalité explicite de cette expérience, mais ce sont plutôt des compétences culturelles et sociales qui sont variées ;
- Le travail final ne sera pas publié dans un site pédagogique mais dans un site social visité par la communauté française ;
- L'évaluation finale des travaux des participants sera réalisée non pas par le tuteur mais par le site (respect du règlement du site cible) et par les apprenants eux-mêmes, par le biais d'un questionnaire d'auto-évaluation envoyé après chaque tâche.

6.7. Développer une compétence non langagière

Chaque membre d'une société réalise des actions langagières et non langagières dans la vie quotidienne.

Ce qui caractérise les tâches de la PA proposée par le CECR de toutes les autres tâches au cours de l'histoire de la didactique des langues, ce sont leurs aspects non langagiers qui « peuvent même bien souvent être dominants²³⁴ ». Pour réaliser les tâches, les participants ont besoin non seulement des compétences verbales, mais aussi des compétences implicites non verbales. Malgré le fait que la dimension non langagière renvoie le plus souvent au corps et que celui-ci est absent dans notre expérience, nous avons constaté qu'ils ont néanmoins mobilisé une compétence non langagière. Si nous prenons comme exemple la tâche des recettes de cuisine pendant la réalisation de cette tâche, ils doivent utiliser :

- une compétence technologique (se connecter sur Facebook, commenter, mentionner quelqu'un dans un commentaire...) ;

²³⁴ Schmoll, L., Ollivier, C. & Koecher, L. (2010). "De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

- la technique propre à la rédaction d'une recette (titre, ingrédients, préparation et à la fin un souhait comme « bonne dégustation »...), le choix du style de l'écriture et de couleurs différentes pour distinguer les recettes ;
- Sur le forum, ils doivent savoir d'abord comment publier sur un forum et dans quelle catégorie publier leurs recettes (cuisine du monde ou Asie par exemple...).

Dans d'autres tâches comme celle de la difficulté des étudiants en France, les participants doivent regarder les témoignages des étudiants en vidéo. En regardant les gestes des étudiants parlant, les acteurs pourraient développer cette compétence.

l'attractivité d'une ressource filmique en pratique de la langue, attractivité qui permet le glissement d'une écoute langagière à une écoute non-langagière, d'une écoute scolaire à une écoute engagée, d'un focus sur le linguistique à un focus sur le disciplinaire ou le factuel, de la forme vers le fond. (Rémon, 2012 : 95)

Ces exemples nous montrent que l'importance de la compétence non langagière dans cette expérience est aussi grande que la compétence langagière, surtout que le Web social favorise l'aspect non langagier avec tous les outils et les fonctionnalités dont il dispose.

Dans notre formation comme dans toute formation, l'évaluation occupe une place importante. Elle nous permet de déterminer le degré de la réussite de la réalisation de la tâche ainsi que les lacunes encore présentes, dont il faudra identifier l'origine afin de les combler.

7. L'évaluation des tâches de la vie réelle dans un projet de télécollaboration

Certains chercheurs comme Mangenot & Zourou (2007) considèrent qu'il existe trois propriétés caractéristiques de la formation à distance : « l'interactivité, le feed-back immédiat et l'adaptabilité » qui justifient le recours à l'informatique dans l'enseignement.

Dans cette expérience, le tuteur n'attribue pas de notes aux tâches des participants et ne se présente pas en tant qu'évaluateur explicite. Ce choix est dû à plusieurs raisons :

- a. Cette expérience, où les participants sont des individus utilisant une langue étrangère, est de nature sociale. Les tâches que les participants ont réalisées sont totalement réelles : « la

perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) relève plus ou moins de cet esprit, puisqu'il est préconisé d'agir en langue dans des situations réelles, dans l'idéal en tout cas.²³⁵ » (Mangenot, 2011a : 3)

- b. Dans la vie réelle, l'évaluation devrait être faite par le destinataire de l'action et de la tâche quand celles-ci sont ancrées dans de véritables interactions sociales (Ollivier & Puren, 2011 : 73). Autrement dit, la tâche réelle nécessite une évaluation réelle. Dans la majorité des sites cibles, l'évaluation passe par deux étapes : les critères que le site social appelle à respecter et les modérateurs qui jugent que le produit publié est conforme à ces critères.
- c. Les chercheurs comme Mangenot & Zourou (2007) distinguent trois types d'évaluation : **initiale** (ou diagnostique), réalisée en amont de l'acte d'enseignement/apprentissage, **formative**, qui se déroule au cours du processus d'apprentissage, et **sommative** à réaliser en fin du parcours d'apprentissage. Étant donné que le contexte de cette expérience est informel et que l'évaluation finale sera faite non pas par le tuteur, mais par le site cible, l'évaluation formative nous paraît intéressante pour notre expérience : « le fait qu'un enseignant procède à une évaluation sommative des produits de l'apprenant risque de faire de lui le destinataire indirect de ces produits et de **fausser l'authenticité de la communication et de l'action** » (Ollivier & Puren, 2011 : 72, souligné par nous). Par contre, il peut mener, selon ces auteurs, une évaluation formative avant la publication dans le but d'améliorer la qualité de la contribution des apprenants en attirant leur attention sur des problèmes passés inaperçus.
- d. Le tuteur ne voulait pas se présenter en tant qu'évaluateur car ce rôle ne s'adapte pas à l'objectif de cette expérience. Pour cela, il remplace l'évaluation par le feed-back comme le montre Bourde (2006) qui considère que l'évaluation de la part du tuteur sous forme de feed-back influence même la relation apprenant/tuteur :

*Si le tuteur est perçu essentiellement comme un **évaluateur**, le rapport sera **hiérarchique**, alors que l'un des **intérêts** de la formation ouverte et à distance réside précisément dans la dimension **moins formelle** de la relation apprenants/tuteurs (Bourdet, 2006, cité par Muller, 2014 : 1111, souligné par nous).*

Le feed-back produit à travers les interactions en ligne est un moyen d'évaluation qui permet de conserver l'authenticité de notre expérience :

²³⁵ Mangenot, F. (2011a). "Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage". Actes du Colloque Épal (Échanger pour apprendre en ligne). http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-mangenot.pdf

En laissant l'évaluation se faire au sein de l'interaction en ligne, on en garantit l'authenticité et surtout on évite que l'authenticité des actions et interactions soit parasitée par la relation enseignant-évaluateur /apprenant-évalué. (Ollivier & Puren, 2011 : 73, souligné par nous)

Nous dégagerons les points positifs de cette formation, c'est-à-dire ce que les apprenants arrivent à faire et à maîtriser dans cette formation. Nous évaluerons aussi la tâche qualitativement et quantitativement. Nous évaluerons également le niveau des apprenants après la formation : est-ce qu'ils ont pu améliorer leur niveau en français ou pas ? Nous évoquons enfin les difficultés rencontrées par les apprenants au cours de cette formation : qu'est-ce qu'ils n'ont pas pu faire lors de cette formation ?

Le feed-back évaluatif fait partie des actions que les acteurs de la formation ainsi que les internautes francophones ont réalisées dans les trois espaces de la formation.

En effet, le feed-back est considéré comme une solution pour échapper à l'évaluation par notes qui pourrait mener -à des « sentiments d'injustice passagers et parfois ravageurs à long terme » (De Ketele, 2010 : 25), solution consistant, pour le tuteur, à envoyer des « messages à caractère convivial²³⁶ » de la part du tuteur (Develotte & Mangenot, 2010). Cette technique de feed-back cherche à « rejoindre le rôle motivationnel joué par le tuteur. » (Muller, 2014 : 1110)

Dans cette expérience, conscient du rôle motivationnel des rétroactions, le tuteur envoie majoritairement des feed-back positifs, car il « souhait[e] créer et maintenir un lien et un climat socioaffectif favorable avec [ses] apprenants. » (Guichon & Drissi, 2008 : 200), et il sait aussi que le feed-back négatif permet de « signaler des écarts entre la production des apprenants et celle attendue » (Muller, 2014 : 1111).

Nous procédons, comme dans les précédentes analyses, à étudier le rôle évaluatif des feed-back dans les trois espaces de la formation.

7.1. Feed-back évaluatif dans l'espace de discussion (Facebook)

Comme nous avons indiqué plus haut, Facebook représente la salle d'opérations pour les acteurs et les deux autres espaces étant les lieux d'exécution.

²³⁶ Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. Distances et savoirs vol. 8, n°3/2010 (La distance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : frein ou levier ?), p. 345-359. Consulté sur [<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//develotte-mangenot-tutorat.pdf>]

Afin d'étudier les feed-back évaluatifs dans cet espace, nous nous focaliserons sur l'analyse des feed-back appréciatifs envoyés par le tuteur (selon Muller, 2014). Par contre, nous allons élargir l'étude en étudiant également les feed-back envoyés par les participants, car nous avons remarqué que l'évaluation n'était pas la mission exclusive du tuteur, mais aussi celle des acteurs sociaux qui se sentent impliqués dans l'action et intéressés par la qualité de leur produit au même titre que leur tuteur. Muller (2014 : 1114) a mis l'accent sur les axiologiques dans les feed-back des tuteurs à travers les marques de subjectivité.



Figure 75 : Le tuteur félicite la participante d'avoir publié sa recette de cuisine

Cette capture d'écran nous montre comment le tuteur a réagi au commentaire de la participante en envoyant un feed-back positif qui comprend à la fois le substantif « félicitations », une émoticône expressive et la mention du nom de la participante. Son objectif est de lui adresser un compliment. Kerbrat-Orecchioni (2001) appelle cela « Face Flattering Acts », autrement dit, les actes qui valorisent la face de l'interlocuteur. Il remplace le point d'exclamation par cette icône pour augmenter la valeur de son éloge.



Figure 76 : Deux participantes réagissent à la publication des tâches

Comme nous avons souligné plus haut, les acteurs sociaux s'intéressent beaucoup à la réussite de leur produit et au climat socio-affectif régnant dans le groupe. Dans cet exemple, deux participantes envoient un feed-back évaluatif pour l'annonce de leur ami chargé de la publication. La première participante utilise l'adjectif « beau » et précédé de l'adverbe d'intensité « très ». L'autre utilise le mot « félicitations » suivi d'une icône émotionnelle afin de renforcer la valeur de son feed-back.

7.1.1. Le feedback évaluatif répertoire

Nous venons de voir comment le feed-back évaluatif se faisait dans le cas de la réussite du travail. Maintenant, nous allons observer comment le tuteur et ses participants réagissent lorsqu'ils remarquent une erreur dans le travail.



Figure 77 : Le tuteur réagit au post de participante

Dans cette copie d'écran, le tuteur envoie d'abord un feed-back évaluatif comprenant une formule de politesse « merci » et se terminant par un point d'exclamation pour augmenter la valeur de compliment. Après avoir constaté l'existence d'un problème dans le travail de la participante, il envoie un autre feed-back en utilisant le syntagme nominal « problème technique », un compliment et une icône émotionnelle (sourire) comme *acte flatteur pour ménager la face* de la participante (Muller, 2014 : 1114). Les participants, eux aussi, s'inquiètent de la qualité de leur travail.



Figure 78 : Deux feed-back envoyés de la part d'un participant

Dans cet exemple, le participant réagit à l'annonce de son amie (la publication de la biographie de l'expert arabe) en utilisant un feed-back évaluatif appréciatif « bravooooo !! ». Il multiplie la lettre « O » et le point d'exclamation pour renfoncer la valeur appréciative de son feed-back. En se rendant compte qu'il existe une erreur dans l'écriture du nom de l'expert, il renvoie un autre feed-back pour demander d'y remédier. Pour ne pas choquer son amie, il utilise l'adjectif « petit » et le substantif « remarque » pour ménager la face de son amie.

7.1.2. Les feedback auto-évaluatifs de la part des acteurs sociaux.

À travers les interactions des acteurs, nous avons observé deux types d'évaluation : le premier porte sur tout le travail suscité par le tuteur, alors que le deuxième, spontané, provient des acteurs sociaux eux-mêmes et porte sur l'engagement au sein du groupe. Celle-ci est présentée sous une forme de feed-back.

1. Les feedback auto-évaluatif spontanés

Nous avons remarqué une concurrence implicite entre les participantes et les participants surtout au moment où les participants annoncent la fin de la rédaction de leurs textes sur Google Docs ou la publication du texte final sur le site cible.



Figure 79 : Une auto-évaluation des participants

Cette capture d'écran nous montre comment les participants s'auto-évaluent non pas en fonction de la qualité de leur produit mais en fonction du degré de leur engagement au sein du groupe. Rappelons que « l'engagement se traduit par la participation active de tous les membres du groupe et par d'authentiques efforts pour réaliser les tâches et atteindre le but. » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 in Bayle et Foucher, 2013 : 2) La participante voulait montrer, dans un feed-back affectif, que les filles étaient « plus sérieuses et actives que les hommes ». De leur côté, les garçons reconnaissent cela, soit implicitement « Pas vrai moi aussi je suis actif, sérieux lol », soit explicitement « moi, pas actif du tout ! »

◆ **Les feedback auto-évaluatifs provoqués par le tuteur**

Le tuteur a publié un post sur Facebook afin de susciter les réactions des participants à propos de la première tâche qu'ils viennent d'accomplir. Il voulait s'assurer que le travail se déroulait convenablement et qu'il répondait aux attentes des participants.



Figure 80 : Un post d'évaluation publié par le tuteur

Cette capture d'écran reproduit le post publié par le tuteur après la publication de la tâche « accents régionaux en France » et demandant aux participants de donner leurs points de vue concernant cette tâche. Nous avons observé que tous les feed-back envoyés par les acteurs sociaux étaient positifs. Le premier feed-back met l'accent sur le côté cognitif de la tâche et en particulier son thème : « cette aventure m'a permis d'apprendre certaines choses en termes des accents français... ». De plus, le participant fait une auto-évaluation spontanée de son engagement : « tout en excusant de ma réaction tardive ». Dans le deuxième feed-back, l'autre participant partage le même avis que le premier. Dans le troisième feed-back, la participante met en valeur le fait de travailler en groupe et de réaliser un travail sur Facebook. Le quatrième participant partage les avis de ses amis.

Si nous faisons une comparaison entre le feed-back spontané et celui provoqué par le tuteur, nous pouvons affirmer que le premier est plus authentique et plus crédible que le deuxième.

7.2. Feed-back évaluatif dans l'espace de rédaction (Google Docs)

7.2.1. Pourquoi le feed-back correctif dans une telle expérience ?

La correction est incontournable dans un projet de télécollaboration où les participants réalisent des tâches écrites ouvertes. Selon Coşereanu (2009 : 46) la correction entre pairs dépend, dans une situation interactionnelle, de plusieurs facteurs : en particulier le profil des apprenants (dans notre étude ils sont non natifs), le contexte (réel), mais aussi la modalité communicationnelle utilisée (écrite dans notre cas), ou la focalisation attentionnelle (forme/formes ou sens). Dans un apprentissage formel à distance, elle est une « dimension évaluative de la communication médiatisée, qui constitue une forme d'aide (humaine) à l'apprentissage²³⁷ » (Mangenot & Zourou, 2007).

Dans un projet de télécollaboration visant à réaliser des tâches réelles, il est important pour chaque acteur d'« optimiser ses contributions avant de les poster ». (Ollivier, Puren, 2011 : 78) Pour notre étude, c'est une co-action sociale comme les autres actions et non pédagogique, malgré sa forme linguistique, dont le but est d'améliorer la qualité du produit social. La correction est une « une action normative [qui] vise et a pour effet de normaliser l'usage de la langue que fait un individu donné²³⁸ » (Coşereanu, 2009 : 40).

Dans un projet télécollaboratif et social où les participants sont des individus et non des apprenants et le tuteur n'est pas le destinataire des productions des participants, la correction classique qui se déroule en classe ne répond pas à nos besoins. La priorité de la compréhension ou de la forme à la norme linguistique n'est plus tolérable. Nicolas Rougier (2014) cite plusieurs chercheurs comme J. Truscott et A.Y. Hsu (2008), Liu (2008), Hartshorn et al. (2010) qui « trouvent que corriger les erreurs de grammaire (ou de forme en général) dans les textes des apprenants est au moins inutile et au pire contre-productif, et qu'il vaudrait mieux que le

²³⁷ Mangenot, François, et Katerina Zourou. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, n° Vol. 10, n° 1 (14 décembre 2007). Consulté le 10 avril 2016 sur [doi:10.4000/alsic.650].

²³⁸ Elena Coşereanu, « Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 27 septembre 2014. URL : <http://apliut.revues.org/93> ; DOI : 10.4000/apliut.93

correcteur se limite à rendre une appréciation sur le fond » (Rougier, 2014 : 115). Donc, la correction classique risque de démotiver les participants car la méthode de correction et l'objectif sont différents.

Ainsi, le feed-back co-correctif devient une alternative inévitable pour nous.

Rappelons que le texte publié à la fin de chaque tâche sera lu par des francophones qui croient que la personne qui a rédigé et publié ce qu'ils sont en train de lire est française native ou, du moins, francophone. Pour cette raison, ils ne s'attendent pas à des fautes qu'un natif ne pourrait pas commettre (interférence avec la langue maternelle...). De plus, les conditions des sites où le texte sera publié exigent un français standard. Par exemple, Wikipédia, une encyclopédie mondiale visitée par des personnes de différentes classes sociales (écrivains, politiciens, scientifiques, journalistes...) impose, afin de présenter à ses lecteurs un texte homogène²³⁹, des « Critères d'admissibilité des articles²⁴⁰ » et des « Conventions typographiques²⁴¹ ». En cas de non-respect de ces règles, le texte n'est pas publié. En se rendant compte de cela, les acteurs sociaux de notre expérience ont eu recours à la correction avant de passer à la publication.

Le feed-back correctif est considéré comme une activité complexe en raison de « la moindre interactivité par rapport au présentiel » (Mangenot & Zourou, 2007), malgré le fait que la correction collective sur le même document donne l'impression, pour ces deux auteurs, qu'il existe une interactivité. Dans notre travail, comme le montre le tableau ci-dessous, nous avons aussi remarqué l'infériorité numérique des interactions dans la phase de correction par rapport aux autres phases, bien que ce site soutienne l'interaction synchrone et asynchrone.

7.2.2. Le feed-back co-correctif dans l'espace de rédaction

Dans l'ensemble du corpus de notre étude, le feed-back co-correctif d'ordre métalinguistique n'a eu lieu que dans l'espace de rédaction.

²³⁹ Il est important de souligner que Wikipédia propose au contributeur un espace de « relecture » qui peut servir à détecter des erreurs avant de passer à la publication. [<https://fr.wikipedia.org/wiki/Relecture>]

²⁴⁰ « Wikipédia:Conventions typographiques ». consulté le 4 avril 2016 sur [[https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia:Conventions typographiques&oldid=124987404](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia:Conventions_typographiques&oldid=124987404)].

²⁴¹ « Wikipédia:Conventions typographiques ». consulté le 4 avril 2016 sur [[https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Conventions typographiques](https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Conventions_typographiques)]

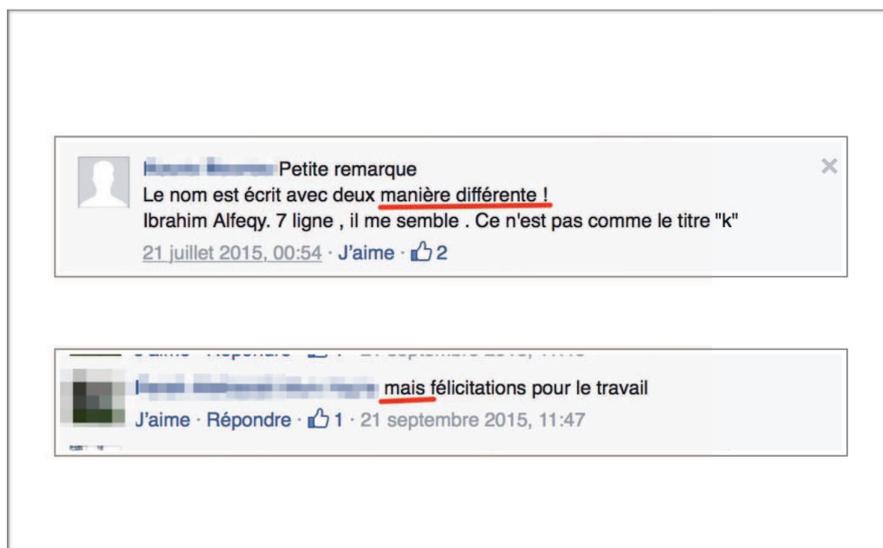


Figure 81 : Deux commentaires comprenant des fautes d'orthographe dans l'espace de discussion

Dans cette figure, nous remarquons que des commentaires sur Facebook contiennent des erreurs. Celles-ci ne sont pas corrigées par le tuteur, car cela ne fait pas partie de l'objectif de tâche. De plus, cette absence de correction dans l'espace de discussion (Facebook) nous montre que la centration se fait sur le sens et non sur la forme et que la majorité des corrections explicites et implicites perturbent souvent la dynamique de la conversation²⁴² (Tudini, 2003 : 66). Par contre, pour l'espace de la rédaction, l'accent est mis sur le sens et la forme à la fois. En effet, le tuteur ne voulait pas laisser croire que l'objectif de cette expérience était linguistique. Pour cela, il ne s'est intéressé qu'au produit final qui sera mis entre les mains des francophones. Son idée est de laisser agir à leur manière afin de ne pas les décourager, et d'intervenir uniquement en cas d'incompréhension. En effet, le feed-back est émis de la part des participants aussi bien que du tuteur, contrairement à la majorité des recherches sur la formation à distance, dans lesquelles le feed-back correctif est la mission exclusive du tuteur. Les fonctionnalités que Google Docs offre à ses utilisateurs et la modalité écrite de cette expérience favorisent tout-à-fait l'autocorrection.

²⁴² In Elena Coşoreanu, (2009 : 47).

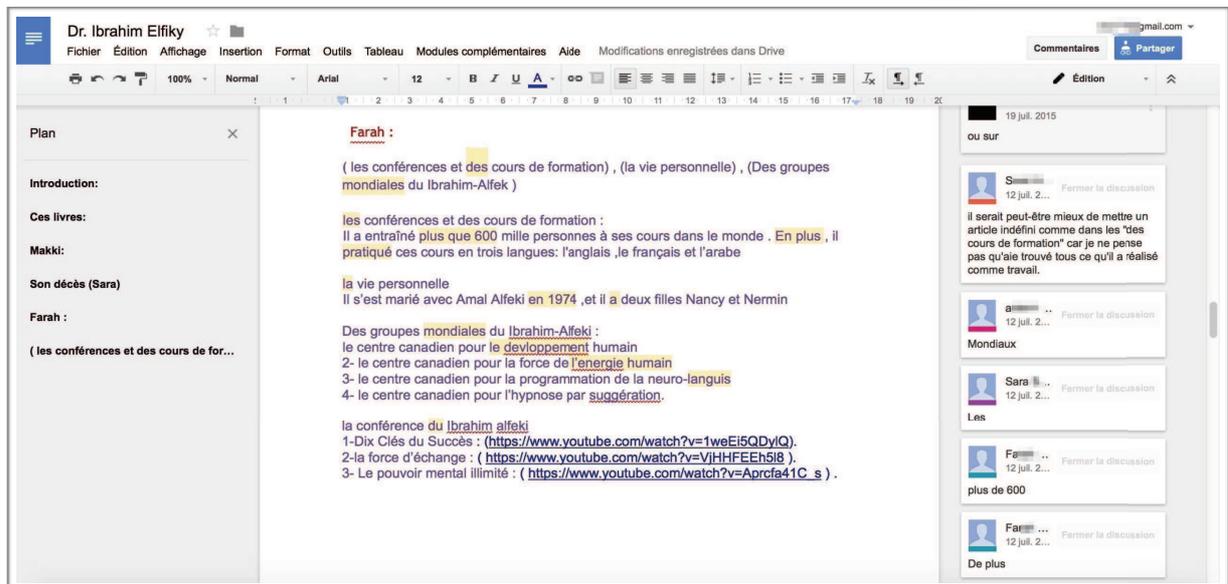


Figure 82 : Le déroulement des feed-back dans l'espace de rédaction

Dans cette figure, nous voyons très bien les avantages de choisir Google Docs en tant qu'espace de rédaction. Les mots soulignés sont ceux sur lesquels les acteurs ont envoyé leurs feed-back correctifs. À droite, nous avons le feed-back correctif. À gauche, il s'agit du plan de contribution de chacun. Nous avons aussi la possibilité de consulter l'historique (date, personne) des feed-back.

Ces rétroactions correctives des textes dans l'espace de rédaction sont menées collectivement d'abord par les participants eux-mêmes, puis par leur tuteur, et s'inscrivent dans une évaluation formative qui se déroule tout au long de la réalisation de la tâche.

Groupe [1]				
Intervenant	Contributions initiatives totales	Contributions Réactives		
		Feed-back correctif	Feed-back correctif avec interaction	Totales
Participants	12	43	2	45
Tuteur	x	28	1	29
Groupe [2]				
Participants	18	108	7	111
Tuteur	x	64	4	68
				253

Tableau 18 : Statistiques des feed-back correctif dans les deux groupes

En récoltant les informations pour faire ce tableau, nous avons constaté que tous les participants avaient participé à l'auto-correction, que deux d'entre eux (un dans chaque groupe) avaient manqué une seule fois la correction, et qu'aucun participant n'avait rédigé une contribution sans faute.

Ce tableau nous montre aussi que, dans les deux groupes, les participants ont plus émis de feed-back que le tuteur. Le nombre élevé de feed-back correctifs de la part des participants renvoie au fait que la qualité attendue du texte final les oblige à être exhaustifs dans leurs corrections. Ils sont conscients que le produit final devra être correct que ce soit dans son contenu (la fiabilité de l'information) ou dans sa forme métalinguistique. De sa part, le tuteur fournit ses feed-back sous forme d'aide sociale et non pédagogique en se montrant accompagnateur des participants à la recherche de la perfection dans leurs textes. Vu que ses participants sont non natifs, il prend en compte plusieurs facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage : sociolinguistique (âge, sexe...), linguistique (savoir et savoir-faire), culturel²⁴³, etc.

D'ailleurs, nous avons remarqué que le feed-back était présenté de deux manières : assertive (en majorité) et interrogative.

²⁴³ Nous avons déjà dit que les pays arabes n'avaient pas la même culture: par exemple, la Syrie est un pays francophone, le Koweït un pays anglophone.

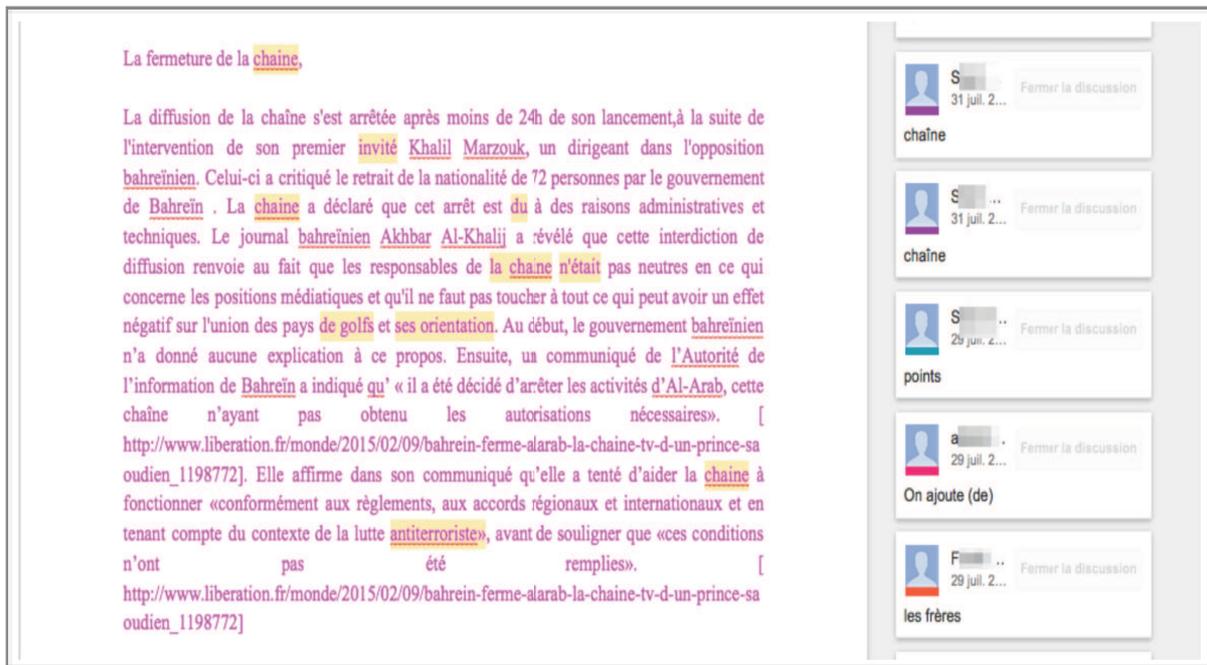


Figure 83 : Un feed-back correctif sous forme de question envoyé par un participant

Dans cette figure, le participant présente son feed-back co-correctif sous la forme d'une question qui pourrait appeler l'autre à interagir ou à proposer sa propre correction.

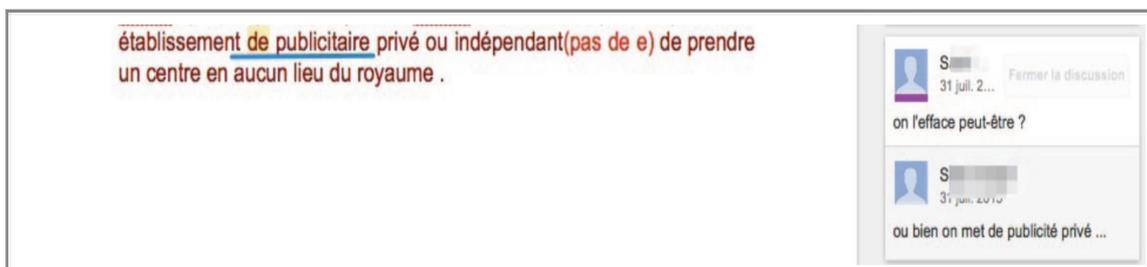


Figure 84 : Des feed-back correctifs du type assertif

Cet exemple nous montre que les acteurs ont utilisé des feed-back assertifs qui donnent la forme exacte du mot corrigé.

7.2.3. Le feed-back co-correctif d'ordre métalinguistique dans l'espace de rédaction

Nous tenons à rappeler que le feed-back correctif dans l'espace de rédaction ne modifie pas la qualité de l'information (celle-ci reste bonne ou mauvaise), mais il « se focalise explicitement sur les moyens linguistiques utilisés par l'interlocuteur [participant] et constitue une intervention directe dans les processus cognitifs de l'apprenant [il] permet aux élèves de prendre un recul métalinguistique par rapport à leurs productions²⁴⁴. » Nous ne présenterons pas ici une analyse approfondie de la nature linguistique des erreurs, mais nous orienterons notre propos sur les erreurs formelles et la manière d'envoyer les feed-back.

Les feed-back co-correctifs portent ici sur la réparation des erreurs morpho-syntaxiques typographiques, orthographiques ou bien sur des erreurs lexicales. Les feed-back correctifs portant sur l'accord du genre et du nombre sont dominants dans tous les textes. Par contre, les feed-back lexicaux sont présents dans les tâches dont les thèmes sont nouveaux comme dans les recettes de cuisine.

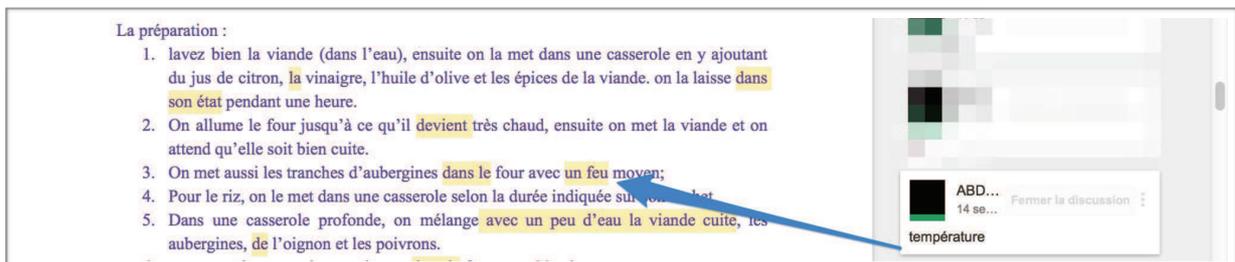


Figure 85 : Un feed-back correctif visant à souligner une faute d'interférence

Dans cet exemple, le participant utilise le mot « feu » au lieu de « température ». Cette erreur sémantique résultant de l'interférence avec l'arabe n'a pas été détectée par les participants, le tuteur intervient alors pour proposer le mot exact.

²⁴⁴ Griggs Peter, Carol Rita, Bange Pierre, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. », Revue française de linguistique appliquée 2/2002 (Vol. VII), p. 25-38 URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm.

Pour ne pas les décourager en les corrigeant constamment, il attend que tout le monde finisse la participation à la correction pour intervenir. Dans ses corrections, il essaie de donner le caractère le moins stigmatisant possible à l'erreur (Mangenot & Zourou, 2007).

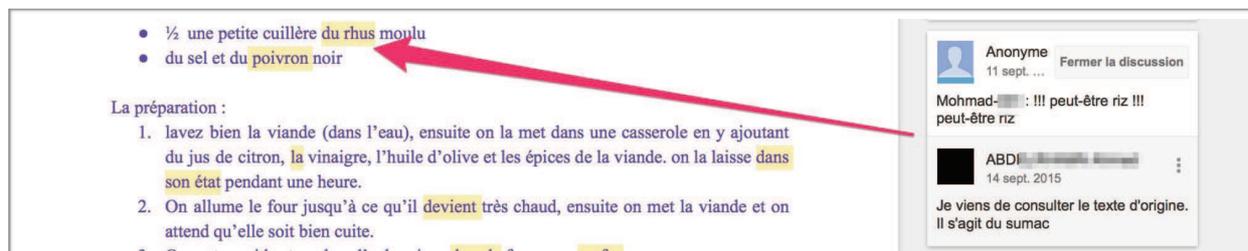


Figure 86 : Un feed-back correctif interactif entre le tuteur et un participant

Dans cette image, le tuteur commence par le mot d'appréciation « Bravo ! » pour atténuer un effet négatif que sa correction pourrait engendrer.

Les feed-back ont, en plus de leur dimension cognitive, une dimension communicative, surtout dans les messages du tuteur. (Mangenot & Zourou, 2007). Le tableau nous indique aussi qu'il existe des interactions autour des feed-back correctifs, mais elles restent plutôt rares. Cette combinaison entre correction et interaction est favorisée par les fonctionnalités interactives que propose Google Docs.

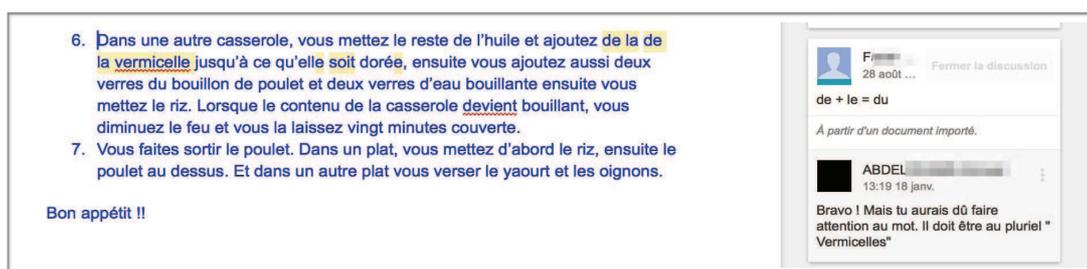


Figure 86 : Un feed-back correctif interactif entre le tuteur et un participant

Dans cet exemple, un feed-back correctif a déclenché une interaction entre le tuteur et un participant autour du mot indiqué par la flèche. Il est question d'un feed-back correctif et réactif à la fois qui a pour objectif d'expliquer, d'éclaircir et de corriger un malentendu.

Par contre, la correction n'est pas une mission facile. Il s'agit d'« une pratique nécessitant une certaine professionnalité²⁴⁵ » (Mangenot, 2011b).

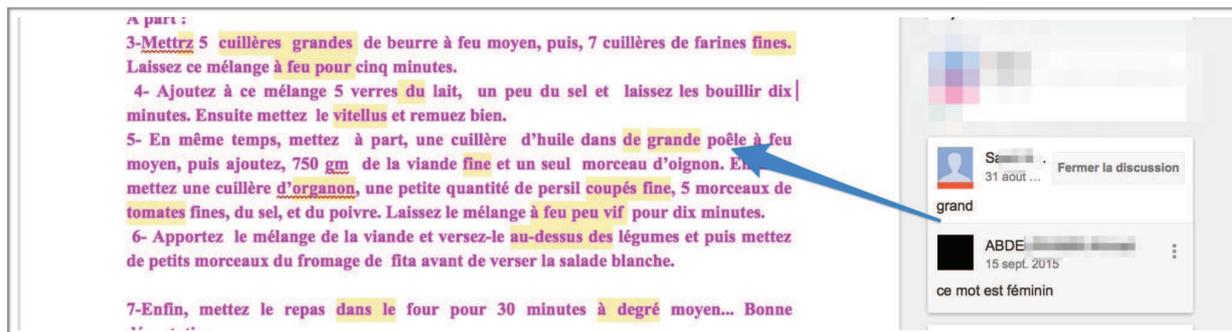


Figure 87 : Un feed-back correctif de la part du tuteur

Dans cet exemple, le participant envoie un feed-back correctif pour signaler une faute d'accord. Ce feed-back est fautif. Le tuteur est obligé de réagir en envoyant un feed-back pour corriger le précédent.

Deux types de feed-back correctifs :

Dans la typologie des feed-back correctifs proposée par R. Ellis (2009b), nous trouvons deux types de feed-back opposés : direct et indirect. Le feed-back direct est le fait de souligner l'erreur et de donner directement la forme exacte, alors que le feed-back correctif indirect consiste à signaler l'erreur commise sans donner la forme exacte. C'est à l'apprenant de résoudre cette erreur.

²⁴⁵ Mangenot, F. (2011b). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover et al. (dir.), Le tutorat en formation à distance (p. 213-226). Bruxelles, De Boeck Université. URL : www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance-9782804163426-page-213.htm. DOI : 10.3917/dbu.depov.2011.01.0213.

En passant en revue les feed-back envoyés par les participants ou par le tuteur, nous avons constaté que les deux types coexistaient, avec cependant une dominance du feed-back direct.

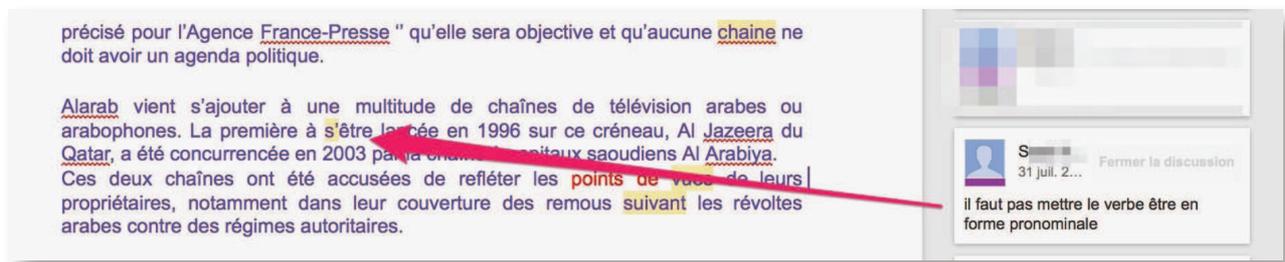


Figure 88 : Un exemple des feed-back directs

Dans cette figure, tuteur et participants utilisent tous le feed-back direct en donnant la forme exacte du mot. Selon Rougier (2014 : 118), ils ont recours à ce choix pour éviter toute ambiguïté et pour faciliter l'identification de l'erreur pour celui qui l'a commise. L'auteur rappelle plusieurs études (Ferris et Roberts, 2001 ; Ferris, Cheyney, Komura, Roberts, et McKee, 2000 ; Komura, 1999 ; Rennie, 2000 ; Roberts, 1999) montrant que les apprenants aussi bien que les enseignants préfèrent ce type de feed-back pour sa simplicité. Pour nous, ce choix peut être justifié par la volonté des acteurs d'accélérer cette étape de la réalisation de la tâche. Plus la correction sera claire, plus elle sera rapide et la tâche réalisée à temps.

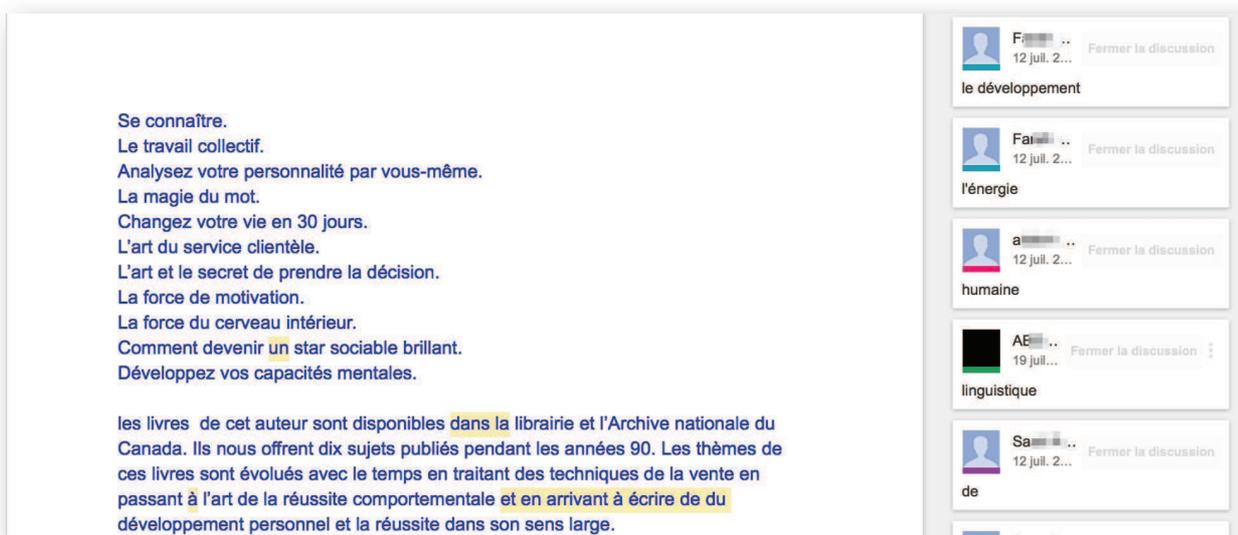


Figure 89 : Un feed-back correctif indirect de la part du tuteur

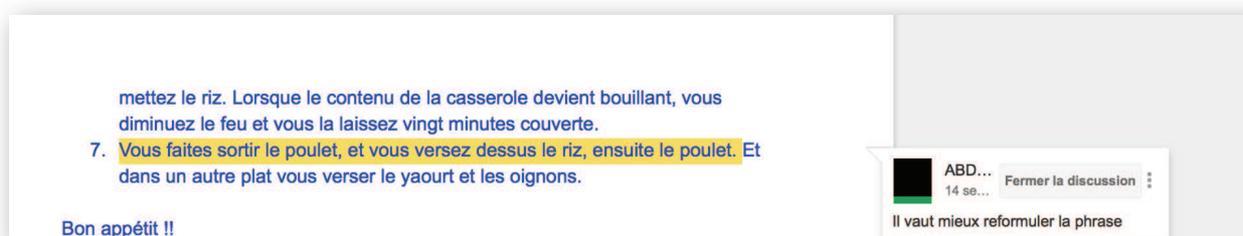
Dans cet exemple, nous avons un feed-back correctif indirect. Nous remarquons que le tuteur juge la phrase peu claire. Il n'indique pas où se trouve l'erreur dans la phrase, il laisse l'apprenant se corriger lui-même. Nous avons été étonné que ce type de feed-back correctif soit également utilisé par les participants.

1. Participant : lyonnais avec L
2. Participante : pour moi, je garde ma position, les lyonnais
3. Tuteur : En français, le nom appartenant aux habitants d'une ville, d'une région ou

Figure 90 : Un feed-back correctif indirect de la part de la participante

Cette figure nous montre comment un participant a procédé à un feed-back correctif indirect. Il marque où se trouve l'erreur, la décrit, mais ne donne pas la forme exacte. Ce type de feed-back suscitant la réflexion de l'apprenant est, aux yeux des chercheurs, un des facteurs qui lui donnent la possibilité de développer son autonomie. (Rougier, 2014 : 118)

Nous avons constaté qu'aucun participant n'avait demandé un éclaircissement sur sa faute, ils acceptent la correction sans réagir, à l'exception d'un seul cas où la participante a insisté sur son choix.



Exemple 7 : Des interactions autour d'un feed-back correctif

Dans cet exemple, la participante réagit contre la correction de son ami en manifestant sa position. Cette quasi-absence de retour de leur part pourrait être expliquée par le fait que la

nature des erreurs est simple et connue. Aussi, le tuteur n'a reçu aucune question linguistique (syntaxique, morphologique, sémantique, lexicale...). Selon Mangenot & Zourou (2007), la communication asynchrone peut avoir un impact sur l'absence d'échanges métalinguistiques interactifs.

Enfin, nous pourrions dire que, malgré l'objectif linguistique explicite, le feed-back correctif reste, dans cette expérience, une action sociale réelle utilisée en tant qu'outil d'amélioration pour présenter un travail de qualité aux lecteurs francophones. De plus « la participation des apprenants à la correction est importante pour son efficacité » (Rougier, 2014 : 118).

7.3. Feed-back évaluatif de la vie réelle (site cible)

Pour analyser l'évaluation dans la vie réelle, nous nous focaliserons sur les critères d'Ollivier & Puren (2011) indiquant que l'évaluation devrait être faite par le destinataire de l'action et de la tâche quand celles-ci sont ancrées dans de véritables interactions sociales.

En laissant l'évaluation se faire au sein de l'interaction en ligne, on en garantit l'authenticité et surtout on évite que l'authenticité des actions et interactions soit parasitée par la relation enseignant-évaluateur / apprenant-évalué. (Ollivier & Puren, 2011 : 73)

Autrement dit, la tâche réelle nécessite une évaluation réelle. Dans la majorité des sites cibles, l'évaluation passe par deux étapes : les critères que le site social appelle à respecter et les modérateurs qui jugent que le produit publié est conforme à ces critères. (Ollivier & Puren, 2011 : 73).

7.3.1. Feed-back évaluatif positif

1. Sur Wikipédia :

Les articles publiés sur Wikipédia sont relus par les modérateurs « wikipédiens » qui décident si l'article est conforme aux *critères d'admissibilité des articles*²⁴⁶ ou non. Il n'y a pas moyen

²⁴⁶ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Crit%C3%A8res_d%27admissibilit%C3%A9_des_articles]

de savoir si l'article est examiné. Par contre, Nous avons pu détecter un feed-back positif envoyé à l'adresse mail du tuteur.

Figure 91: Un feed-back positif pour l'article publié sur Wikipédia



Dans cette capture d'écran, un feed-back reçu par le tuteur dans sa boîte mail lui annonce que le texte des *accents régionaux en France* qui avait été publié par les participants « a été référencé ». Cela veut dire qu'il a été accepté et considéré comme référence au sein de Wikipédia. L'article encyclopédique a répondu aux critères du site concernant la qualité, la crédibilité de l'information, ainsi que sa mise en page.



Figure 92 : Un feed-back positif sur Wikipédia

Cette copie d'écran nous indique que l'article publié vient d'être utilisé comme référence par un autre article au sujet d'un film, « Le Corniaud », rédigé par un francophone.

- **Sur les forums**

A l'instar de Wikipédia, les forums n'acceptent pas n'importe quel contenu. Ils ont leurs propres conditions : inscription obligatoire, charte à lire et à approuver, le contenu doit être publié dans la bonne catégorie, chacune d'elle disposant d'un (ou plusieurs) modérateur(s) surveillant les

publications. La réussite d'une publication dépend du nombre de réactions positives des internautes.

ART3. Contenu de vos participations.

Par participation, nous sous entendons l'ensemble des services proposés (Forum, blogs, pages personnelles, chat, messagerie, ...)

Vos participations ne devront:

- contenir aucun caractère incitant à la haine,
- contenir aucun caractère diffamant,
- contenir aucun caractère menaçant,
- contenir aucun caractère illégal ou allant à l'encontre de n'importe quelle loi d'une quelconque manière,
- contenir aucun caractère publicitaire; *Il est à noter que les liens de sites Internet rentrent dans le cadre de la publicité. Les liens vers d'autres sites seront tolérés selon l'appréciation des administrateurs et des modérateurs du forum.*
- contenir aucune propagande (religieuse, politique, ...),
- contenir aucun caractère sexuel (*Erotique, Pornographique, poses obscènes ou provocantes, ...*) en dehors des rubriques dédiées,
- contenir aucune information personnelle (*nom, adresse, e-mail, téléphone ...*), mise à part dans le cadre d'une discussion portant sur des personnes publiques,
- pas révéler le nom d'un des intervenants
- pas critiquer ou juger l'intérêt d'un topic ou d'un participant. *Si un sujet de discussion ne vous intéresse pas, n'y répondez pas,*
- être écrits en SMS. *L'utilisation d'abréviations est tolérée.*
- pas être insultant ou manquer de respect à d'autres participants

Figure 93 : Termes et règles d'utilisation de « ForumFr²⁴⁷ »

Cette capture d'écran nous montre les règles à respecter concernant le contenu avant de pouvoir publier.

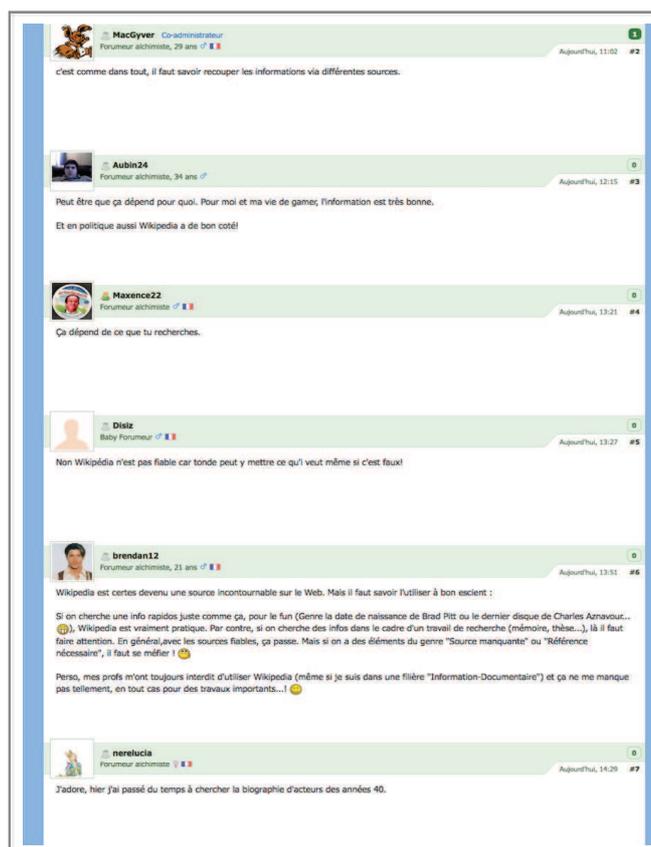


Figure 94 : Les réactions des internautes concernant le texte publié

²⁴⁷ À consulter sur [https://www.forumfr.com/index.php?app=core&module=global§ion=register]

Dans cet exemple, la publication de la tâche dont le thème porte sur la fiabilité de Wikipédia a suscité les réactions des lecteurs.

7.3.2. Feed-back évaluatif réparatoire

Les textes publiés par les participants n'ont pas tous obtenu des feed-back évaluatifs positifs. Certains d'entre eux ont eu des feed-back de la part des administrateurs du site cible leur demandant de procéder à des modifications.

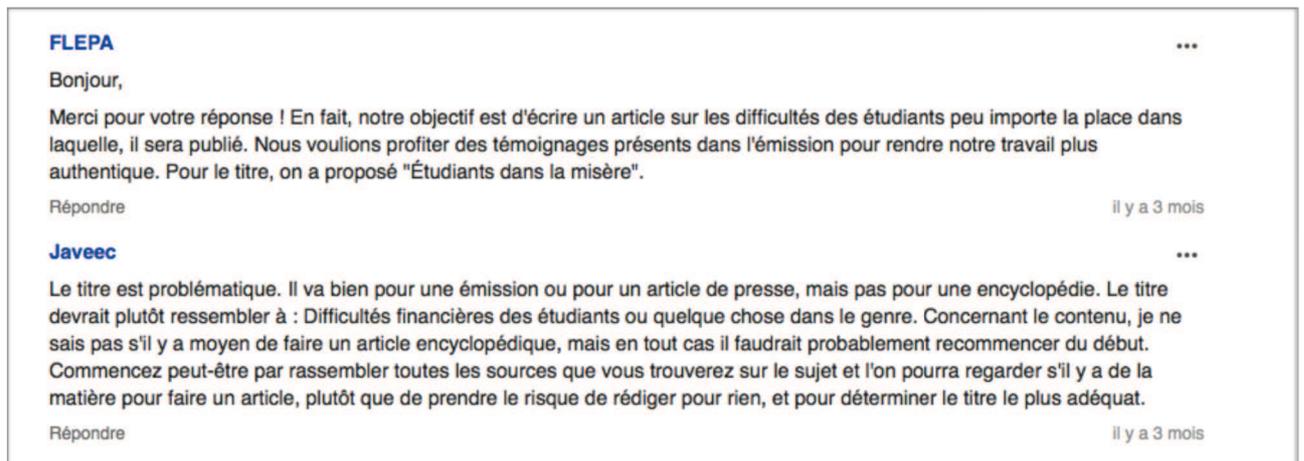


Figure 95 : Feed-back envoyé par un modérateur de Wikipédia

Dans cette copie d'écran, le modérateur de Wikipédia prévient le participant chargé de la publication que l'article sur « les difficultés des étudiants en France » n'est pas publiable en l'état actuel en raison du titre « problématique », et la structure de l'article qui était rédigé sous un format d'« émission » ou d'« article de presse » et non pas pour une « encyclopédie ». Les participants devaient modifier le texte en respectant les remarques fournies. Pour trouver une solution rapide, l'apprenant qui était en contact avec les francophones appelle son tuteur et l'informe de ce problème. Le tuteur lui conseille de le publier sur WikiNews, un site d'actualité

libre appartenant à Wikimedia et ayant le même fonctionnement que Wikipédia. Nous n'avons détecté ce type de feed-back que sur le site Wikipédia.

Pour nous rassurer sur l'originalité de notre expérience basée sur la PA et le Web social, nous nous mettons à chercher un autre moyen d'évaluation externe pour confirmer nos résultats.

7.4. Le public témoin, un autre moyen d'évaluer une telle expérience

Pour évaluer autrement l'efficacité de l'application de la PA couplée au Web social avec un public arabophone en France, nous avons procédé à la recherche d'un autre public ayant le même profil que le précédent (arabophones ayant le même niveau et la même nationalité) afin de lui proposer les mêmes tâches.

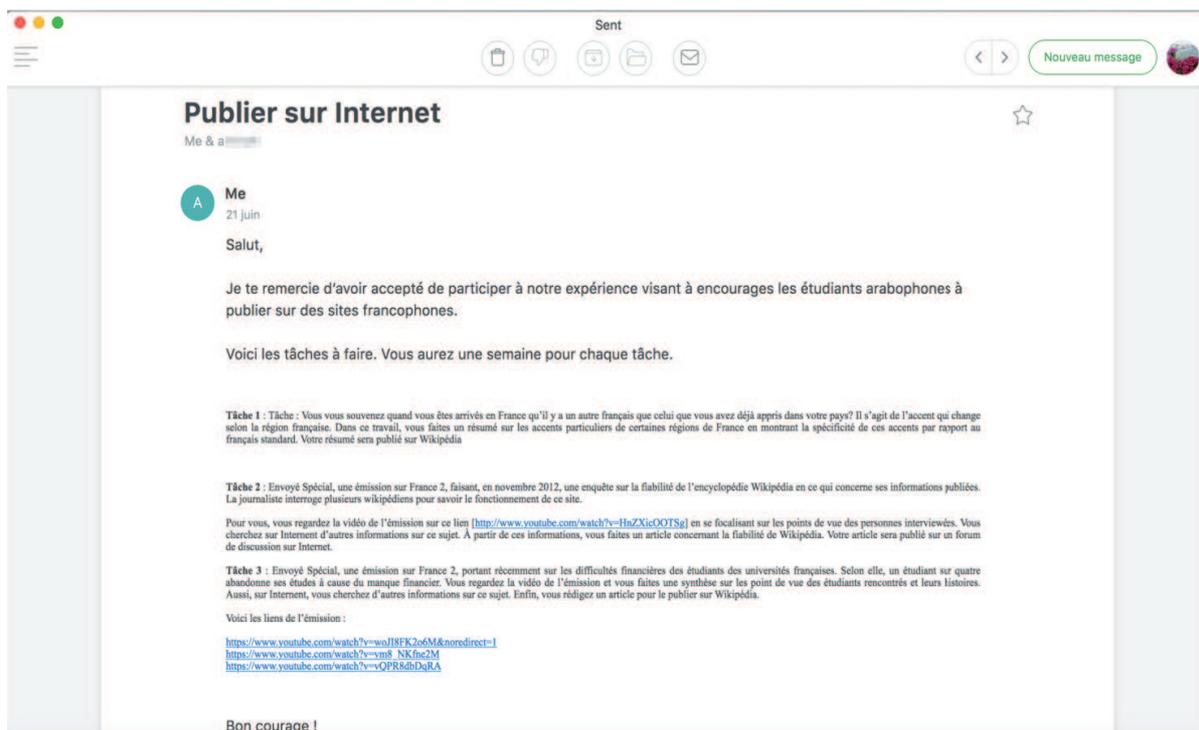


Figure 96 : Un mail de consignes de tâches envoyé à une nouvelle participante

Dans cette capture d'écran, nous voyons que la participante est consciente dès le début de l'objectif général de ce travail qui est de « publier sur Internet » et de l'objectif particulier,

« visant à encourager les étudiants arabophones à publier sur des sites francophones. » De plus, la visée sociale est explicite avec une absence de but pédagogique.

Nous souhaitons voir la différence entre des tâches réalisées de façon collaborative avec l'aide d'un tuteur et celles élaborées de manière individuelle sans la présence d'un tuteur. Nous prenons en compte les points suivant :

- ❖ Modalité des tâches : chaque participant fait les tâches proposées tout seul ;
- ❖ Nature des tâches : les mêmes tâches seront envoyées au nouveau public avec les mêmes consignes ;
- ❖ Durée : la durée est la même que pour le premier public, soit une semaine pour chaque tâche ;
- ❖ Absence d'intervention du tuteur ;
- ❖ Les ressources fournies doivent être électroniques (à part Wikipédia) ;
- ❖ Respecter les conditions de publication du site visé.

Après avoir reçu les tâches, nous avons entamé leur analyse afin de les comparer avec les précédentes. Afin de les analyser, nous aurons recours aux critères de la publication sur les sites cibles pour voir si elles sont publiables en l'état ou pas. Dans notre analyse, nous nous intéressons aux points qui rendraient la publication de l'article rédigé impossible. Nous choisissons les critères de Wikipédia car ce site est la cible des deux groupes et que quatre tâches parmi les six étaient publiées sur ce site.

7.4.1. Des articles exigeant des modifications

Ce sont les articles qui ne respectent pas une ou plusieurs conditions de qualité du site cible et qui demandent une amélioration ou un traitement différent pour qu'ils soient conservés par le site.

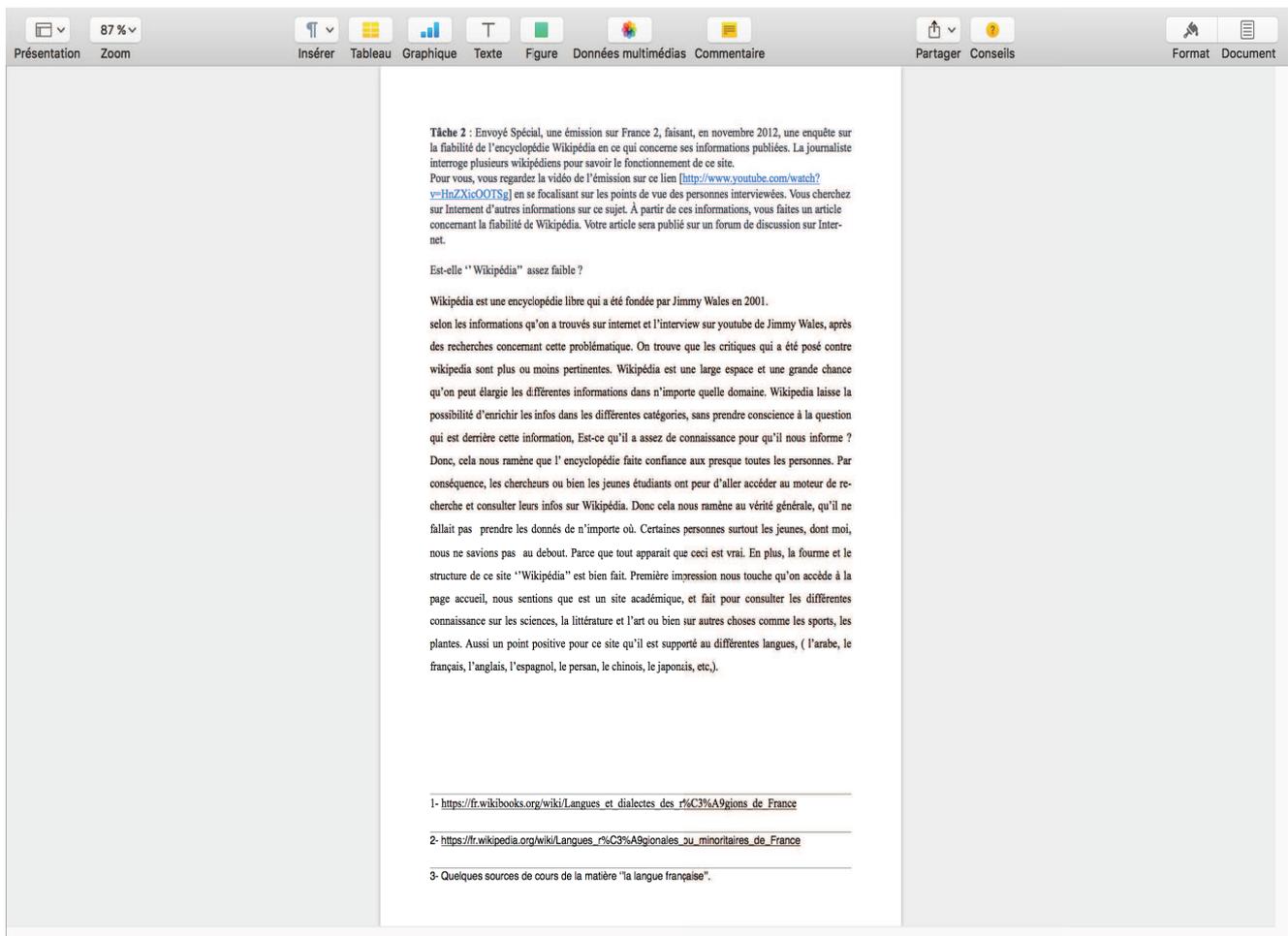


Figure 97 : La tâche « fiabilité de Wikipédia » réalisée par une étudiante du public témoin

Cette figure est une tâche envoyée par mail sous la forme d'un document *Word*²⁴⁸. Celui-ci se compose de trois parties : la consigne de la tâche, la tâche réalisée et les références consultées. Selon le site Wikipédia, un article de qualité doit respecter plusieurs critères²⁴⁹ :

1. *Il est bien écrit, complet, argumenté et neutre. À ce sujet :*
 - a) *Bien écrit signifie que le niveau de langue est correct, voire recherché, et exempt de faute de style ; que l'orthographe, la grammaire et la typographie sont irréprochables et homogènes ;*

²⁴⁸ J'utilise pour la rédaction de cette thèse le logiciel de traitement des textes Pages. Pour plus d'information, veuillez visiter ce lien [<http://www.apple.com/fr/mac/pages/>]

²⁴⁹ Articles de qualité. Disponible sur [https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Articles_de_qualit%C3%A9]

Nous remarquons que la forme du texte est pour Wikipédia la priorité absolue, le critère « bien écrit » figure d'ailleurs parmi les premiers critères d'admission des articles. Après avoir lu toutes les tâches reçues, nous avons remarqué une grande présence de fautes d'orthographe.

parmi ces différentes dialecte, ces langues présentes une richesse dans ses vocabulaires, ses accentuations et ses divers.

Figure 98 : Un exemple de la tâche « accents régionaux en France » du public-témoin

Dans cet exemple pris de la tâche « accents régionaux en France » nous pouvons noter plusieurs types de fautes de grammaire dans une seule phrase : « parmi », c'est un non-respect de la majuscule au début de la phrase ; « ces différentes dialecte », il s'agit d'une erreur grammaticale d'accord ; « ces langues présentes », c'est une erreur grammaticale de conjugaison ; « ses » au lieu de « leur vocabulaire », c'est une erreur grammaticale d'accord, et finalement « ses divers », il est question d'un syntagme nominal sans nom.

Un tel texte rempli de fautes n'est pas conforme aux critères de l'encyclopédie, autrement dit, il est fort probable qu'il ne sera pas publiable.

- b) **Complet** signifie que l'article traite le sujet en totalité et qu'il ne néglige aucun fait ou élément majeur ; en outre, les informations complémentaires importantes en rapport avec le sujet abordé doivent être développées dans d'éventuels sous-pages ou articles connexes (limitation des liens rouges) ;

Selon ce deuxième critère, le texte doit aborder le sujet sous tous ses angles. Les textes reçus nous montrent que leurs auteurs n'ont pas respecté ce point.

tâche1.pages — Modifié

Insérer Tableau Graphique Texte Figure Données multimédias Commentaire

Tâche 1 : Tâche : Vous vous souvenez quand vous êtes arrivés en France qu'il y a un autre français que celui que vous avez déjà appris dans votre pays? Il s'agit de l'accent qui change selon la région française. Dans ce travail, vous faites un résumé sur les accents particuliers de certaines régions de France en montrant la spécificité de ces accents par rapport au français standard. Votre résumé sera publié sur Wikipédia

Les différentes dialectes :

langue de france métropolitaine

- langue d'oïl
- franco-provençal
- langue d'oc : occitan est parlé dans la moitié sud de la france
- italo roman : corse /
- le breton : est une langue celtique
- l'alsacien : est un dialecte alémanique qui est à l'origine de l'allemand supérieur

Sachant que les dialectes gallo - romanes comprennent, l'occitan, le dialecte d'Oïl et le franco - provençal.

En comparant la partie d'Oïl et la partie d'Oc :

- phonologiques :
Accent d'intensité germanique ex :
e > "oi" : " tres > trois (Oïl) ≠ (Oc).

le lettre "e" devient "oi" en très qui nous donne " trois ".

- syntaxiques comme les ordre des mots ex :
neuville (Oïl) ≠ villeneuve (Oc).

Cela nous prouve que le dialecte parlé dans la langue d'Oïl est totalement différent que le dialecte dans la langue d'Oc.

➤ Quelques caractéristiques du dialecte de languedocien:

- « v » prononcé « b »
- Chute des « n » et « r » finaux

Figure 99 : La tâche « accent régionaux en France » réalisée par une étudiante du public-témoin

Cette copie d'écran de la tâche montre que l'étudiante n'a pas respecté ce critère, car elle s'est contentée de lister les dialectes avec des exemples sans donner plus d'informations sur l'histoire et la géographie de chacun, sans expliquer leurs spécificités, sans donner des exemples contemporains ni aborder leur devenir. Par ailleurs, dans la tâche concernant les difficultés des

étudiants en France, l'étudiante a rédigé un résumé de la vidéo de démonstration que le tuteur a fournie dans la consigne de la tâche²⁵⁰.

- c) *Argumenté signifie que les faits énoncés sont justifiés par des éléments de preuves précis et des références externes fiables ; cela inclut la présentation d'une partie dédiée aux sources, où sont indiquées ces références (bibliographiques ou autres), et/ou de citations et de notes (voir Wikipédia:Citez vos sources).*

Wikipédia exige que toute information proposée se base sur des sources fiables et que celles-ci soient mentionnées dans une partie à part.

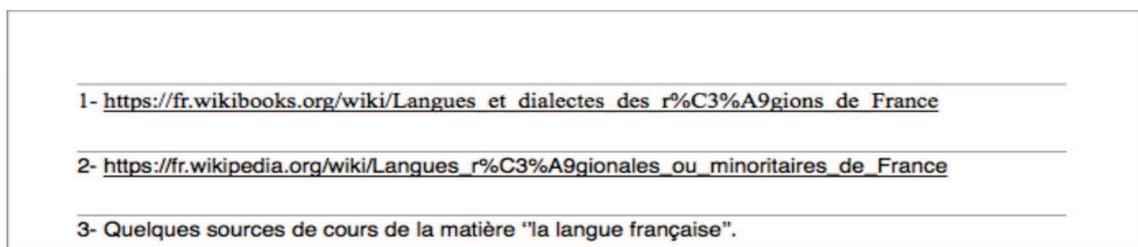


Figure 100 : Les références fournies dans la tâche « fiabilité de Wikipédia »

Cet exemple nous montre les sources fournies par l'étudiante pour la tâche. Nous remarquons que les références renvoient au site Wikipédia et à ses cours à l'institut de langue française. Cependant, les références de Wikipédia ne sont pas « des références externes fiables » comme le stipule le troisième critère et celles des cours sont présentées de manière ambiguë « quelques sources de cours de la matière » et ne peuvent pas être considérées comme références, car on ne connaît ni l'auteur, ni la date, ni le lieu, etc.... En somme, l'étudiante a respecté la forme requise concernant la « présentation d'une partie dédiée aux sources, où sont indiquées ces références (bibliographiques ou autres), et/ou de citations et de notes », mais elle n'a pas respecté la qualité de ces références.

- d) *Neutre signifie que l'article ne prête pas à controverse en ce qui concerne sa neutralité et l'exactitude des faits rapportés (voir Wikipédia:Neutralité de point de vue) ;*

²⁵⁰ Voir l'annexe (G : 1-3).

La neutralité n'est pas respectée dans la majorité des textes rédigés par ce public.

J'avais toujours cru qu'il y avait qu'un seul français à la société française. puis, ce regard extérieur est devenu plus attentif quand il est devenu intérieurs. En arrivant, en France, j'ai découvert un 'autre français que celui de l'école

Exemple 8 : Témoignage concernant la tâche « accents régionaux » rédigée par une étudiante

Dans cet exemple, nous remarquons que l'étudiante n'a pas respecté la norme d'objectivité de Wikipédia, elle a utilisé le pronom personnel « je » à plusieurs reprises. À travers cette tâche, elle raconte son histoire avec le français. Nous pensons que cela provient du fait qu'elle était habituée aux activités d'expression écrite en classe de FLE qui incitent les étudiants à s'exprimer en français (envoyer une lettre d'invitation à ses amis, raconter où il a passé ses vacances, etc.).

2. L'article se conforme aux conventions de style, qui requièrent notamment les éléments suivants extrait de la tâche :

- *Un résumé introductif qui cerne le sujet et qui prépare le lecteur à l'aborder plus en détails dans la suite de l'article ;*
- *Un découpage clair en sections, sous-sections, etc., et conséquemment :*

Pour illustrer ce point, nous reprenons l'exemple de la figure (97) qui met en évidence le non-respect de la part de la rédactrice des « conventions de style » recommandées par Wikipédia. Nous remarquons qu'elle n'a fait ni résumé introductif ni sections pour l'article. D'ailleurs, son texte est si court qu'il rend son découpage difficile.

3. L'article contient des illustrations pertinentes, respectant les recommandations en vigueur, avec des légendes courtes et un statut légal acceptable. Néanmoins, la présence d'images n'est pas indispensable si le sujet ne s'y prête pas ou si les ressources libres sont inexistantes.

Dans tous les articles reçus, nous n'avons pas trouvé une seule illustration ou légende qui accompagne le texte pour le rendre clair ou expliquer une idée.

7.4.2. Des articles inacceptables

Ce sont les articles qui n'ont pas respecté les conditions de base du site cible. Dans ce cas, Wikipédia utilise l'expression « critères de suppression immédiate²⁵¹ ». Parmi ces critères, il en existe un qui relève de la violation manifeste des droits d'auteur :

Toute page contenant des éléments copiés (d'un ouvrage, d'un autre site...) sans revendication crédible qu'ils appartiennent au domaine public ou qu'ils soient sous une licence libre compatible (qui doit être explicitement indiquée), dès lors qu'il n'existe pas dans cette page un contenu libre de droits qui mériterait d'être conservé. Ce n'est que si l'historique est entièrement pollué par la violation de copyright qu'il peut être supprimé en totalité ; sinon, les versions saines devraient être conservées. (Wikipédia, idem)

Dans les articles reçus de la part du public témoin, nous nous sommes rendu compte que le niveau de langue et les termes techniques fournis sans références dépassaient le niveau des étudiants. Nous avons donc entrepris une recherche sur Internet pour vérifier les informations en utilisant le moteur de recherche Google.

²⁵¹ Wikipédia:Critères de suppression immédiate. Consulté sur :
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Crit%C3%A8res_de_suppression_imm%C3%A9diate]

La fiabilité de l'encyclopédie wikipedia

L'encyclopédie en ligne continue à susciter le débat sur la fiabilité de son contenu. Cinq étudiants français du master de journalisme de Sciences ont décortiqué le modèle de [Wikipedia](#), et publient une enquête de 67 pages intitulée «La révolution Wikipedia, les encyclopédies vont-elles mourir?».

Pour procéder, ils ont notamment modifié plusieurs articles publiés dans l'encyclopédie, en y intégrant des erreurs plus ou moins flagrantes. Objectif avoué: voir combien de temps elles resteraient en ligne avant d'être corrigées. Ils ont ainsi fait de l'écrivain Pierre Assouline, également leur professeur à Science Po, le champion de France 2001 du jeu de paume, ou encore converti Tony Blair au catholicisme. Ces erreurs ou approximations sont restées en ligne plusieurs semaines, ont-ils expliqué au quotidien *Libération*.

Dans leur conclusion, ils estiment que Wikipedia «doit être un outil parmi d'autres, qui ne doit pas supplanter les autres outils d'accès à la connaissance, mais qu'il est possible de faire un usage intelligent de [cette encyclopédie]», explique au *Monde* Béatrice Roman-Amat, l'une des étudiantes.

«Il faut toutefois que les personnes sachent que Wikipedia peut se tromper et qu'il est très facile de [lui] faire gober n'importe quoi», poursuit Tassilo Von Droste Zu Hülshoff, son collègue. Ce qui pose en question l'éducation des élèves et des étudiants vis-à-vis des différentes sources, et leur esprit critique, surtout lorsqu'on sait que nombre d'entre eux utilise l'internet et Wikipedia comme source principale, voir unique.

ZDNet.fr > News > Des étudiants français mettent la fiabilité de Wikipedia à l'épreuve >

Des étudiants français mettent la fiabilité de Wikipedia à l'épreuve

Par La rédaction de ZDNet.fr | Mercredi 11 Juillet 2007

 [Suivre @zdnetfr](#)

L'encyclopédie communautaire en ligne continue à susciter le débat sur la fiabilité de son contenu. Cinq étudiants français du master de journalisme de Sciences-Po (*) ont décortiqué le modèle de [Wikipedia](#), et publient une enquête de 67 pages intitulée «La révolution Wikipedia, les encyclopédies vont-elles mourir?».

Pour procéder, ils ont notamment modifié plusieurs articles publiés dans l'encyclopédie, en y intégrant des erreurs plus ou moins flagrantes. Objectif avoué: voir combien de temps elles resteraient en ligne avant d'être corrigées. Ils ont ainsi fait de l'écrivain Pierre Assouline, également leur professeur à Science Po, le champion de France 2001 du jeu de paume, ou encore converti Tony Blair au catholicisme. Ces erreurs ou approximations sont restées en ligne plusieurs semaines, ont-ils expliqué au quotidien *Libération*.

Dans leur conclusion, ils estiment que Wikipedia «doit être un outil parmi d'autres, qui ne doit pas supplanter les autres outils d'accès à la connaissance, mais qu'il est possible de faire un usage intelligent de [cette encyclopédie]», explique au *Monde* Béatrice Roman-Amat, l'une des étudiantes.

«Il faut toutefois que les personnes sachent que Wikipedia peut se tromper et qu'il est très facile de [lui] faire gober n'importe quoi», poursuit Tassilo Von Droste Zu Hülshoff, son collègue. Ce qui pose en question l'éducation des élèves et des étudiants vis-à-vis des différentes sources, et leur esprit critique, surtout lorsqu'on sait que nombre d'entre eux utilise l'internet et Wikipedia comme source principale, voir unique.

(*) Pierre Gourdain, Florence O'Kelly, Béatrice Roman-Amat, Delphine Soulas, Tassilo von Droste zu Hülshoff.

Figure 101 : Comparaison entre la tâche rédigée et le site consulté

Ce document nous montre comment l'étudiante, qui a individuellement rédigé la tâche de la fiabilité de Wikipédia, a copié l'intégralité du site qu'elle a consulté et l'a collé dans le document sans même le citer ou le mentionner à l'intérieur du texte. Celui-ci ne respecte donc pas les droits de l'auteur, ce qui exige une suppression immédiate du site Wikipédia. Nous pensons que l'étudiante ne savait pas que le fait que certains sites tels que Wikipédia soient sous licence libre de publication ne signifie pas une absence de règles ou de conditions pour la publication. De plus, le fonctionnement du travail (individuel, sans note ni enseignant) ne l'a sans doute pas incitée à faire les efforts nécessaires. Dans les travaux des acteurs sociaux en ligne, nous n'avons pas rencontré d'autres cas d'infraction aux droits d'auteur.

Enfin, nous pourrions dire, de manière générale, que la différence entre le travail en groupe et le travail individuel est grande et nous pouvons résumer ces différences ainsi :

- ❖ Les textes rédigés par les deux groupes sont plus longs que ceux écrits individuellement ;
- ❖ Les informations fournies par les pairs sont plus nombreuses, ce qui signifie que leurs textes

sont plus riches ;

- ❖ Linguistiquement, les participants ont collectivement rédigé des phrases plus complexes mais correctes grâce à la phase de relecture collaborative. Les textes rédigés individuellement contiennent des phrases simples avec de nombreuses fautes d'orthographe ;
- ❖ Concernant la forme : les textes rédigés par les pairs ont respecté la structure du site cible (illustration, styles, etc.).

Nous pensons que la télécollaboration entre les acteurs sociaux dans les trois espaces de la formation et la présence du tuteur sont à l'origine des meilleurs résultats obtenus lors du travail en groupe par rapport au travail individuel. Il ne faut pas oublier de signaler que le public témoin n'a pas publié ses textes sur Internet, ce qui signifie qu'il n'était pas plus conscient de ces conditions et plus motivé dans son travail. L'absence d'authenticité, à nos yeux, a des effets sur la qualité des textes produits.

8. Conclusion

Selon nos observations tout au long de ce chapitre, nous avons vu comment les participants avec leur tuteur ont pu constituer une communauté de pratique en ligne dans laquelle ils ont su co-agir afin d'accomplir leurs tâches en jouant plusieurs rôles différents, en établissant des relations sociales et affectives réelles. Les membres de cette communauté ne sont pas individualistes mais coopératifs, ils interagissent ensemble avant chaque étape (négociation des thèmes, échanges, co-corrections, etc.). Nous pourrions dire qu'ils ont réussi à établir une identité commune qui a déterminé leur communauté et la raison de son existence. N'oublions pas de souligner les fonctionnalités et le contenu du Web social qui ont rendu le travail des acteurs de cette expérience très facile et aisé et qui ont contribué à développer chez les participants des compétences non langagières et informationnelles. De plus, les conseils et les aides, que ce soit de la part du tuteur au sein de la communauté ou de la part des responsables francophones sur le site cible, ont également participé à l'accomplissement des tâches. L'analyse des échanges nous a montré comment les participants éloignés qui, pour la majorité, ne se connaissaient pas auparavant, sont arrivés à co-agir, à mettre en place des échanges pratiques et utiles et même à nouer des relations affectives entre eux. La co-correction, la

réussite de la publication et les réactions des participants aux feed-back des internautes francophones ont prouvé la responsabilité de leur part envers leurs tâches. De plus, nous avons remarqué que les feed-back des acteurs de cette expérience n'étaient pas dépourvus de sens, mais qu'au contraire ils remplissaient plusieurs fonctions : évaluative, affective et corrective.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette expérience ne vise pas à tester l'efficacité de l'utilisation du Web social comme support d'un projet de télécollaboration parce que plusieurs études ont déjà abordé ce sujet, ni de montrer l'importance de la PA en didactique du FLE et sa vision réaliste et différente de la simulation de l'approche communicative, mais il s'agit de montrer que la combinaison harmonieuse de ces deux éléments pourrait être plus avantageuse pour répondre aux besoins et aux attentes d'un tel public.

1. Conclusion liée à l'analyse de résultats

Dans cette partie, nous répondons aux questions de recherches qui, posées dans l'introduction, ont accompagné notre étude.

- **Première question** : Comment le Web social facilite-t-il et élargit-il l'application de la PA ?

Le Web social permet aux acteurs de cette expérience d'accéder à tous les moyens pour accomplir leurs actions de façon facile et efficace. Il a commencé par les « héberger » chez lui pour donner aux acteurs la possibilité de planifier leurs actions et d'interagir entre eux la tâche (Facebook), ensuite il leur a donné deux espaces : un espace infini de ressources et un espace (Google Docs) pour construire leur production ensemble et la vérifier. Enfin, grâce au Web social, ils ont pu assurer la présentation de leur produit à la société francophone (site cible).

- **Deuxième question** : Comment les participants peuvent-ils réaliser ensemble des tâches ?

La réalisation des tâches de la part des participants ne s'est pas faite de manière arbitraire. Ils ont montré une grande capacité à construire une communauté de pratique dans laquelle ils ont

mené des échanges entre eux pour négocier chaque étape de la tâche, des actions communes dans chaque espace en fonction de sa nature et de l'objectif de ces actions. Dans cette communauté comme dans toute communauté, des relations se sont nouées entre ses membres (que ce soit une relation verticale ou horizontale). Cette relation interpersonnelle s'est enrichie d'une dimension socio-affective. De plus, chaque acteur a montré qu'il était capable de jouer plusieurs rôles en s'adaptant aux actions attendues.

- **Troisième question** : Comment ces acteurs passent-ils des apprenants à des individus ?

Cette expérience a permis aux participants de réaliser des tâches en tant qu'individus et non en tant qu'apprenants. Nous pouvons déduire cela de la nature de cette expérience qui n'est pas institutionnelle, mais informelle. De plus, c'est à travers les relations interpersonnelles qu'ils ont pu accomplir des tâches non pédagogiques, avec un objectif explicite qui n'était pas linguistique mais social. L'aspect social a totalement dominé cette expérience : un support social (Web social), une approche sociale (PA), des relations sociales entre eux, et des sites sociaux cibles. D'ailleurs, les interactions entre eux, entre eux et leur tuteur et avec les francophones étaient des interactions sociales authentiques.

- **Quatrième question** : Quels sont les critères pour savoir si les tâches accomplies sont bien ancrées dans la vie réelle ?

Les tâches réalisées par les acteurs sociaux sont inscrites dans la vie réelle. Elles ne sont ni pédagogiques ni proches de la vie réelle. Plusieurs facteurs ont confirmé cette vérité :

- La nature de la formation informelle loin de la classe dont l'objectif n'était pas linguistique ;
- Les tâches ont été réalisées dans le monde réel et non pas dans la classe ;
- Les interactions sociales n'étaient pas faussées, mais réelles ;
- Les relations interpersonnelles étaient réelles et non pas simulées ;
- Les participants ont agi en tant qu'usagers de la langue et non pas en tant qu'apprenants de cette langue ;
- Le destinataire n'était pas le tuteur, mais les internautes francophones ;
- L'évaluation dans cette expérience n'a pas été faite par le tuteur avec des notes, mais par un ensemble de feed-back envoyés par tous les acteurs de cette expérience et aussi par les internautes francophones (modérateurs et visiteurs des sites).

Donc, notre étude a prouvé la vision de la didactique des langues vis à vis de l'Internet : « portail ouvert sur le monde virtuel étranger dans lequel "des personnes réelles" utilisent la langue réelle dans un "contexte réel" » (Osuna & Meskill, 1998, cité et traduit par Ollivier, 2014).

- **Cinquième question** : Quelles sont les « nouvelles compétences » que les participants vont développer dans une telle expérience basée sur la PA et le Web social ?

Les analyses que nous avons menées ci-dessus ont montré que les participants ont développé, grâce à cette expérience, des compétences antérieures (communicatives, techniques, co-culturelles, non langagières, etc.) ainsi que de nouvelles compétences, les compétences informationnelles qui comprennent des sous-compétences : stratégico-informationnelle, analytique, conceptuelle, socio-informationnelle, techno-informationnelle, etc. De plus, d'autres compétences implicites sont concernées, notamment celles consistant à travailler en groupe à distance.

- **Sixième question** : Où réside l'objectif linguistique dans une telle expérience ?

Dans la majorité des recherches en didactiques des langues dans lesquelles les participants réalisent des tâches, la compétence linguistique reste leur cible. Dans la présente étude, les participants sont des apprenants étrangers qui souhaitent, comme tout apprenant en ce domaine, améliorer leur français. Comme nous l'avons répété, l'aspect linguistique n'est pas un objectif, mais un moyen pour accomplir les tâches. Par contre, les participants ont développé cette compétence de façon indirecte dans leurs interactions écrites, dans la consultation des ressources, dans leurs rédactions et aussi dans la relecture de leurs rédactions.

- **Septième question** : Comment évaluer une tâche sociale de la vie réelle ?

L'évaluation des tâches sociales était une des difficultés que nous avons rencontrées dans cette expérience. Afin de respecter l'objectif et la nature réelle de cette expérience, nous nous sommes basé sur des outils réels pour l'évaluation des produits des acteurs sociaux :

- Les feed-back envoyés par les participants, par le tuteur et par les internautes francophones ;
- Les critères d'admissibilité des sites cibles ;
- Les témoignages des participants après la réalisation de chaque tâche ;

- Le public-témoin.

2. Quels gains de cette expérience ?

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, ce travail consiste à mettre en évidence les bénéfices d'une mise en relation entre les tâches actionnelles de la vie réelle et le Web social.

2.1. Apports didactiques

Nous essaierons ici de présenter les avantages que cette étude pourrait apporter à la didactique des langues et notamment celle du français. De plus, il s'agit aussi de confirmer les théories et les hypothèses des didacticiens concernant les atouts d'une telle expérience.

- Cette étude a pu tester l'**efficacité** de la mise en application d'une telle expérience avec un **nouveau public** particulier (nouveaux arrivants arabophones) dans un **nouveau contexte** (en France);
- Cette expérience a pu prouver qu'il est possible d'appliquer cette expérience dans une **formation informelle** : donner l'occasion à l'apprenant d'**agir avec les autres** en langue cible, produire des actions communes et d'atteindre un **objectif collectif**.
- Cette **première expérience**, selon leurs réponses, a permis aux participants de *travailler ensemble en langue étrangère* (Puren, 2007) et non pas de communiquer ensemble pour apprendre une langue étrangère.
- Les apprenants ont développé, au travers des tâches qu'ils avaient à réaliser, des **compétences linguistiques** dans la langue étrangère. Nous avons proposé, surtout pour le groupe des débutants, des tâches dont le niveau linguistique dépassait leur niveau de départ. Cela leur a permis de développer leurs compétences déjà acquises.
- Cette expérience est importante pour les participants, car elle leur donne la possibilité de **pratiquer le français** dans de nouveaux contextes et de produire des textes de genres textuels différents : journalistique, explicatif, argumentatif, etc.
- Ils ont pu **établir le lien** entre le **monde de l'éducation** (compétences déjà acquises) et les **pratiques sociales** (la société où ces compétences sont mobilisées) : le développement

langagier et cognitif sont liés à des pratiques ou à des tâches sociales²⁵². (Pekarek 2000 ; Narcy-Combes, 2005)

- Grâce à cette expérience, nous avons pu établir, pour l'enseignement en général et pour la didactique des langues en particulier, un modèle de **compétence informationnelle** acquise grâce au Web social, vu que les modèles qui existaient (*Modèle du Big6 Skills*, Modèle de l'Association of College & Research Libraries (ACRL 2000), Modèle de Kuhlthau..) « ont été créés avant l'arrivée du Web 2.0 et ne sont donc pas entièrement adaptés aux nouvelles réalités informationnelles. » (Karsenti, Dumouchel, Komis, 2014 : 21), et que nous n'avons pas trouvé, à titre personnel, de vrai modèle de compétence informationnelle qui a couplé la perspective actionnelle au Web social.
- Elle permet de **diffuser davantage la culture d'apprentissage social et collectif** (pédagogie du projet) non seulement en France (Puren, 2007) mais aussi dans le monde arabophone.
- Cette expérience a pu **mettre les documents au service de l'action**, et non plus seulement les tâches au service des documents (Puren, 2007) : les participants ont recours à des informations pour pouvoir réaliser leurs actions.
- Les participants ont pu mettre les **trois compétences linguistiques langagières** (compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite) **au service de l'action** et non pas au service de la communication (Puren, 2007) : la compréhension des vidéos que les participants ont regardées et les textes qu'ils ont lus et écrits ne sont pas l'objectif, mais un moyen.
- Cette expérience a changé le rôle habituel du tuteur : l'évaluateur final **n'est plus** seulement le tuteur, mais aussi les responsables et les lecteurs du site visé.
- Une telle expérience permet de mobiliser toutes les compétences que l'apprenant possède et de développer plusieurs compétences à la fois, car **il ne s'agit plus de viser une compétence particulière** chez les apprenants comme dans les précédentes méthodes. La PA se présente ici en tant que modèle universel qui a comme but de mobiliser les compétences acquises au service d'une action réelle.
- Notre expérience a affirmé ce que Puren (2002b) a montré en s'appuyant sur Tardif (1992). En effet, les tâches actionnelles sont une source de **motivation** : « cette motivation ne peut se

²⁵² In « Elena Coşoreanu, « Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 27 septembre 2014. URL : <http://apliut.revues.org/93> ; DOI : 10.4000/apliut.93 ».

construire que dans une perspective actionnelle –celle des « tâches » à réaliser » (Puren, 2002b : 10), et de **responsabilisation** pour les participants (Puren, 2002b). Pour nous, le recours au Web social les a multipliées davantage.

- La réalisation des tâches encourage les participants timides à prendre part aux interactions, que ce soit en temps réel ou en différé. En effet, parmi les apports que le WS apporte aux participants, c'est la possibilité d'agir en anonymat. Certains d'entre eux ont préféré rejoindre notre expérience en gardant leur anonymat qui, aux yeux de Ollivier²⁵³ (2007a), leur donne un sentiment de liberté dans leurs actions, les mène à plus d'honnêteté et d'expression personnelle au cours de leurs interactions et leur donne la confiance d'agir avec les autres.
- L'écrit dans cette expérience permet de visualiser l'oral, de **fixer la langue** et d'approfondir les connaissances des apprenants. (Bernard²⁵⁴, 2005)
- Cette expérience est basée sur une acquisition **informelle** du français qui est **valorisée** et efficace comme l'a montré Mangenot (2011a) ;
- Les actions des participants font partie de l'acquisition, car celle-ci « ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale – et doit par conséquent être étudiée à l'intérieur de cette pratique » (Pekarek 2000 : 59).

2.2. Apports sociaux

- Il ne s'agit plus de former un apprenant capable de faire des échanges et des rencontres ponctuelles avec des francophones, mais de faciliter l'intégration personnelle et professionnelle au sein de la société française.
- Les productions des apprenants ne seront pas limitées à la classe, mais elles seront publiées dans la société où n'importe qui peut les consulter. Leur publication permet d'enrichir la société en ajoutant de nouvelles informations utiles pour elle.
- Cette démarche développe chez ces acteurs sociaux des compétences sociales et professionnelles :

²⁵³ Ollivier, Christian (2007): « L'influence de l'anonymat dans les chats didactiques ». In : Lamy Marie-Noëlle, Mangenot François, Nissen Elke (coord.) : Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

²⁵⁴ Cyprien Bernard, « L'écrit et le Web. Les quatre questions ! L'écrit -Pourquoi ? ». Disponible sur [<http://slideplayer.fr/slide/1306028/>]

- **Compétence informationnelle** : former un apprenant, en cours de son intégration dans la société, à la compétence informationnelle répond aux attentes de l'Unesco d'avoir des citoyens maîtrisant bien cette compétence.
- **Compétence sociale et de collaboration** : cette expérience permet au participant de développer des compétences sociales et de collaboration en communiquant, en collaborant, en partageant des connaissances et en interagissant avec les autres, en impliquant et en motivant ses amis à travers ses actions. (Jelmam, 2010).
- **Compétence technique** : l'expérience consiste à utiliser d'autres options du WS pour la première fois et d'utiliser l'application du Groupe Facebook avec ses fonctionnalités, rédiger et corriger directement sur Google Docs, savoir publier sur Wikipédia et sur des forums.
- **Compétences personnelles** : il s'agit travailler avec les autres, mieux réfléchir, être plus autonome et plus responsable.
- **Compétence culturelle** : cette expérience, basée sur les actions sociales de nos apprenants au sien de la société française, accorde une grande importance à la dimension culturelle, car « une action sociale est forcément située culturellement et "culturelle productive" ». (Puren, 2007) Le WS facilite l'**accès des participants à la culture cible**.
- Au niveau professionnel : nous avons remarqué, grâce à l'engagement fort des participants, malgré l'aspect non obligatoire de cette expérience, l'intérêt qu'ils ont apporté à cette expérience en tant que futurs enseignants du français.

3. Limites

3.1. Temps insuffisant

Nous avons évoqué, dans l'introduction, les difficultés que nous avons rencontrées pour constituer notre échantillon. Ces difficultés ont causé un retard très important dans l'élaboration et la rédaction de cette étude. Nous n'avons pas eu suffisamment de temps pour mener à bien cette expérience comme elle était prévue à l'origine.

Pour la réalisation des tâches, le temps nous pressait, nous avons été obligé de réduire le nombre de tâches, de proposer aux participants la majorité des thèmes des tâches en faisant une liste de neuf thèmes. De plus, cela nous a obligé à exercer une pression sur les participants pour réaliser au plus vite possible les tâches proposées. D'ailleurs, certains étudiants avaient des empêchements (voyage, maladie, examens) qui ont retardé l'accomplissement de certaines

tâches et nous ont aussi poussé à renoncer à certaines étapes, comme le fait de discuter ensemble dans une conversation instantanée sur Facebook ou sur Skype. Concernant la vérification des textes rédigés par les participants, le tuteur n'avait pas le temps de discuter avec les participants à propos de l'organisation (mise en page) et de la cohérence de ces textes. Il a donné cette mission au participant chargé de la publication. Ce qui était le plus important pour nous, c'est la phase qui suit la publication, agir avec les internautes francophones. Faute de temps, nous n'avons pas proposé aux participants de mettre en place un échange avec eux s'ils le souhaitaient. Pour analyser le corpus, le manque de temps nous a obligé à accélérer l'analyse du corpus en nous concentrant sur les points les plus importants qui constituent l'objectif de cette étude.

3.2. Expérience inédite

Cette expérience est inédite non seulement pour les participants, comme ils l'ont souligné plus haut, mais aussi pour nous. Malgré le scénario que nous avons proposé pour cette expérience, nous avons rencontré quelques difficultés relevant de notre inexpérience ainsi que de celle des participants. Une difficulté rencontrée a concerné l'organisation des espaces en fonction de l'objectif de chaque étape. Par exemple, nous avons proposé aux participants de discuter le thème de la première tâche sur l'espace privé du Facebook. Ce fut la seule et la dernière fois, car il nous a semblé avoir compliqué la situation en invitant les participants à changer d'espace pour discuter alors qu'il est possible de le faire directement sur l'espace public du groupe Facebook. De plus, concernant la publication, un membre du groupe n'y a pas participé, car le nombre des tâches ne correspondait pas à celui des participants. De plus, il était difficile pour nous de gérer deux groupes dans la mesure où ils n'avaient ni les mêmes besoins, ni les mêmes objectifs. Aussi, nous avons choisi Wikipédia pour la majorité des tâches, malgré notre désir premier d'utiliser en priorité un site social interactif qui permet aux participants de faire un échange avec les francophones. D'ailleurs, les noms que nous avons choisis pour les deux groupes « FLEPA » renvoient au contexte pédagogique et ne sont pas conformes à l'objectif social de l'expérience.

Par ailleurs, au public témoin, nous avons proposé les tâches après la fin de l'expérience, ce qui veut dire que ses membres pouvaient retrouver par hasard les tâches réalisées en ligne.

Nous pensons que le fait d'intégrer la formation à distance aux cours de Master par exemple pour donner l'occasion aux étudiants (futurs enseignants) de faire des tutorats, leur permettra d'avoir été formés pour ce type d'expériences.

À la fin de la formation, nous n'avons pas proposé, à cause du retard dans la réalisation de la présente étude, de questionnaire ni publié sur Facebook une demande pour connaître l'avis des participants concernant l'expérience collective qu'ils ont menée en ligne.

3.3. Expérience à court terme

Les actions dans les deux groupes se sont terminées avec l'annonce de la publication de la dernière tâche réalisée. Faute de temps et de moyens matériels, le tuteur n'a pas prévu de proposer aux deux groupes de prolonger l'expérience en prolongeant les tâches ou en élargissant le public en invitant d'autres personnes à y participer. Par ailleurs, la fin de l'expérience a empêché le tuteur et les participants de suivre les actions sur l'espace de publication.

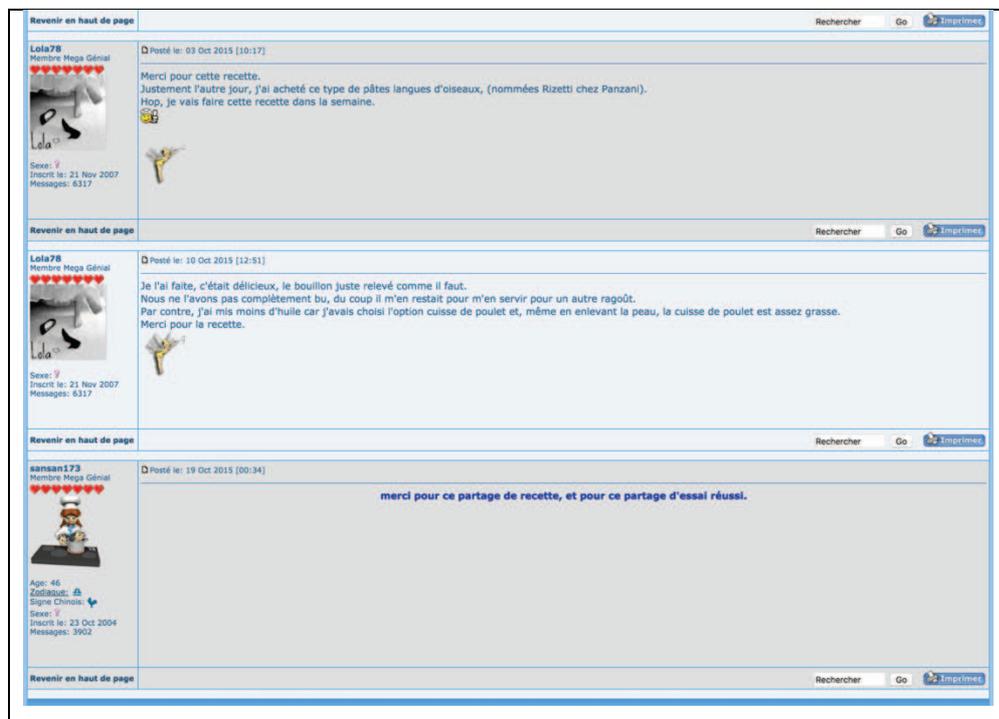


Figure 102 : Réactions des internautes francophones à une recette de cuisine publiée par un participant

Dans cette copie d'écran, deux internautes réagissent à la recette de cuisine « soupe rouge à la libyenne ». Dans le premier commentaire, l'internaute s'est montrée intéressée par cette recette, indiquant qu'elle allait la réaliser. Dans le deuxième commentaire, elle a donné son témoignage

après l'avoir préparée. L'autre internaute a remercié à la fois le participant et celle qui a testé la recette. Nous remarquons que ces réactions ont été publiées un mois après la fin de la tâche et que ni le tuteur ni le participant ne s'en sont rendu compte. Le participant, censé recevoir des notifications par mail de ces deux commentaires, n'a pas réagi ni informé les autres, contrairement à son amie. Aussi, le tuteur n'a-t-il pas constamment suivi les réactions aux textes publiés. Le suivi des commentaires sur un forum valorise le post publié et le met à jour, ce qui veut dire qu'il sera classé parmi les nouveaux posts. Ainsi, cela lui donne une nouvelle occasion d'être visité par ceux qui ne l'ont pas vu au moment de la publication.

3.4. Ancrage social limité des tâches

L'objectif principal de cette expérience est d'inscrire les tâches dans la vie réelle. Cela ne veut dire pas qu'il suffit de les publier sur un site Internet pour atteindre cet objectif. Il faut aussi que les acteurs réagissent sur le site cible avec des francophones et essaient de « vendre » leur produit. Les participants ont effectivement interagi avec des francophones, mais le degré de leur présence n'était pas à la hauteur de nos espérances. Malgré le fait que la majorité des tâches aient été publiées sur Wikipédia qui possède un système de discussion assez particulier, et qu'il y ait eu des réactions très intéressantes sur les forums, leurs réactions étaient timides ou absentes. Par exemple, pour la tâche publiée sur le forum à propos de la fiabilité de Wikipédia, aucun participant n'a participé aux échanges entre les francophones. De plus, un des participants ayant publié une des recettes n'a pas réagi aux trois commentaires qu'a suscité sa publication, malgré la notification qu'il a dû recevoir par mail. Nous pensons que les participants considéraient que la fin de leur tâche se termine avec la publication de la tâche, ou bien qu'ils ne savent peut-être pas comment réagir.

4. Perspectives de l'expérience

Malgré le fait que nous avons mentionné des perspectives liées aux limites de la recherche, nous voulons développer ce point en accordant une place à part pour les perspectives :

Nous pourrions envisager plusieurs actions : élargir cette expérience à d'autres publics dans d'autres pays, d'autres thèmes et d'autres supports sociaux (Twitter, Youtube, Snapchat...) ; Essayer de convaincre les responsables pédagogiques des autres pays d'adopter cette expérience afin d'aider les apprenants et notamment ceux qui veulent poursuivre leurs études

en France à créer un contact réel avec la société française avant d'y voyager, ce qui leur permettra d'acquérir plus d'aisance dans les démarches et les travaux qu'ils auront à effectuer. Par exemple, une tâche sur la vie étudiante en France pour les futurs étudiants permet aux participants de découvrir le système français auquel ils seront confrontés (préfecture, université, CAF, Crous, travail) ;

Augmenter la qualité et la quantité des tâches en utilisant d'autres sites sociaux et d'autres supports (oral) ;

Créer une page Facebook ouverte et inviter les apprenants et les formateurs du monde entier à y participer. Diviser les invités en groupes en fonction du niveau en français en dédiant à chaque groupe un Groupe Facebook comme atelier pour réaliser leurs tâches ;

Le fait d'être à la fois tuteur de la formation et observateur participant rend l'analyse moins objective. Pour cela, nous allons essayer d'analyser les prochains travaux en tant qu'observateur non participant.

Nous pensons que notre étude et les résultats obtenus pourraient intéresser plusieurs secteurs :

- Secteur didactique

Les didacticiens pourraient trouver dans ces résultats des éléments utiles pour améliorer la formation en distance, élargir la notion de la PA, mettre en valeur des compétences nouvelles et sociales (« compétences informationnelles ») et viser un nouveau public (nouveaux arrivants en France).

De plus, les résultats obtenus pourraient encourager les instituts qui enseignent le FLE que ce soit en France ou ailleurs afin d'intégrer les tâches dans leurs cursus, ce qui permettra aux apprenants de pratiquer davantage le français à l'extérieur de la classe, de rester en contact réel avec la France, de développer leurs compétences antérieures et d'en acquérir de nouvelles. De plus, les productions des participants pourraient inspirer les linguistes dans le domaine de l'analyse du discours et de l'analyse conversationnelle. Il pourrait également être intéressant pour les sociolinguistes d'étudier et de comparer les actions des participants dans la société virtuelle et dans la société réelle.

g) Secteur professionnel

Comme nous avons précisé dans l'analyse des actions des acteurs sociaux, les compétences développées sont en lien avec le monde du travail, ce qui facilite non seulement la communication de ces acteurs dans leur vie professionnelle, mais aussi le co-agir avec les autres.

Enfin, nous pourrions dire que les recherches qui visent la PA et le Web social n'ont pas de limites et que le champ de leur application est aussi sans borne parce qu'il s'agit de deux outils flexibles que l'on peut orienter en fonction du public et de leurs besoins. Il suffit seulement d'avoir des idées sur la manière de les appliquer.

BIBLIOGRAPHIE

- Agostinelli, Serge. 2010. « Entre structure et action : la compétence communicative des TIC ». *Questions vives recherches en éducation*, n° Vol.7 n°14 (décembre) : 161-174. doi:10.4000/questionsvives.691.
- Albero, Brigitte. 2000. « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, 139–159. Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/>.
- Alokla, Abdulrhman. 2016 (pré-actes). « La perspective actionnelle et le Web social : développer une compétence informationnelle dans un contexte réel ». *Questions de communication*.
- Alrabadi, Elie. 2012. « Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère ». *Synergies Canada*, n° 5. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1494/2763>.
- Ambassa, Jean. 2005. *Apprentissage coopératif virtuel: une recherche-action sur la productivité du groupe virtuel*. Paris: Publibook.
- Anderson, Paul. 2007. *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education*. Vol. 1. 1. JISC Bristol. <http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>.
- Atifi, Hassan, Gauducheau, Nadia, et Marcoccia, Michel. 2006. « L'expression des émotions dans les forums de discussion sur l'internet ». *Réseau thématique n 37 «sociologie des médias*.
- Bagnoli, Paola, Dotti, Eduardo, Praderi, Rosina et Ruel, Véronique. 2010. « La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. » *3er. Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo, Uruguay.[Links]. http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf.
- Bailly, Danielle. 1998. *Les Mots de la didactique des langues: le cas de l'anglais : lexiche*. Paris: Ophrys.
- Barats, Christine. 2013. *Manuel d'analyse du web en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Barrière, Isabelle, Gella, Frédérique et Emile, Hélène. 2011. *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble : PUG.
- Barthélémy, Fabrice. 2007. *Professeur de FLE: Historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- Baudrit, Alain. 2007. *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bayle, Aurélie, et Foucher, Anne-Laure. 2013. « Manifestations de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique ». In *EPAL (Echanger pour Apprendre en Ligne)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01070621/>.
- Beacco, Jean-Claude.. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Nachdr. Langues & didactique. Paris: Didier.
- . 2008. « Tâches ou compétences ? » *Le français dans le monde*, n° 357: 33-35.
- . 2010. « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergie Brésil-Numéro spécial 1 (spéciale 1)*: 97–105.
- Béal, Christine. 2003. « J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (éd.), Les émotions ». *Cahiers de praxématique*, n° 41 (janvier): 219-24.

- . 2010. *Les interactions quotidiennes en français et en anglais : de l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Vol. 99. Berne : Peter Lang.
- Beauné, Aurélie. 2010. « Perspective Actionnelle et TICE ». <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article64>.
- . 2012. « Utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères : le cas de Facebook ». *ALSIC* 15 (1). <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article152>.
- Belleville, Amandine 2014. « Fiche didactique sur la perspective actionnelle ». Consulté le novembre 26. anglais.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Fiche_didactique_la_perspective_actionnelle_A.BELLEVILLE-1.docx.
- Bento, Margaret. 2014. « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France ». *Education & didactique* 7 (1): 87-100.
- Bérard, Evelyne. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique ». *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 45: 36–44.
- Berdal-Masuy, Françoise, Briet, Geneviève. 2009. « Agir en français: quelles tâches donner, comment les scénariser et comment les évaluer au niveau A2? » *Fréquences francophones* 14(1): 13–21.
- Berdal-Masuy, Françoise, Briet, Geneviève et Pairon, Jacqueline. 2004. « Apprendre seul, à son rythme et encadré ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 2: 173–190.
- Berdal-Masuy, Françoise, Empain, Frédérique. 2006. « L'apprentissage du FLE en autonomie : une expérimentation avec icampus et TV5 ». *Enjeux* 65(1): 121–128.
- Bernard, Yohan. 2004. « La netnographie : une nouvelle méthode d'enquête qualitative basée sur les communautés virtuelles de consommation ». *Décisions Marketing*, 49–62.
- Bernard, Cyprien. 2005. « L'écrit et le Web. Les quatre questions ! L'écrit -Pourquoi? » <http://slideplayer.fr/slide/1306028/>.
- Bijaoui, Nabila. 2010. « L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du Français en Algérie ». http://fl.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/pdf_revue_06/bedjaoui%20nabila.pdf.
- Boisvert-Beauregard, Sophie. 2016. « L'usage des médias sociaux chez les jeunes : les deux côtés de la médaille » Consulté l'octobre 17. <http://blogsgrms.com/cestmalade/lusage-des-medias-sociaux-chez-les-jeunes-les-deux-cotes-de-la-medaille/>.
- Bonnassies, Isabelle. 2006. « L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, n° Vol. XXV N° 3: 42-59. doi:10.4000/apliut.2381.
- Bouchard, Robert, et Mangenot, François. 2001. *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon: ENS éditions.
- Bouchardon, Serge, Cailleau, Isabelle, Barrier Sylvie, Sospedra-Tessier, Christelle et Bachimont, Bruno. 2013. « Enseigner l'écriture collaborative ». *Pratiques et usages numériques : H2PTM'13*, 93.
- Bourdet, Jean-François. 2006. « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur ». In : *Dejean-Thircuir, Charlotte et Mangenot, François : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde*, n° 40: 32–43.

- Bourguignon, Claire. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe* 1: 58–73.
- . 2007. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action ». *Les langues modernes*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>.
<http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenariopapprentissageaction.pdf>.
- . 2008. « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n° Vol. XXVII N° 2 (juin): 40-48. doi:10.4000/apliut.3198.
- . 2009. « L'apprentissage des langues par l'action ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 49–77.
- . 2010. *Pour Enseigner Les Langues Avec Le CECRL: Clés et Conseils*. Paris: Delagrave.
- . 2011. « Construire une séquence dans la perspective actionnelle ». 2011. Dijon. http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/conf-rence_FSTG_dijon4.pdf.
- . 2012. « De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues ». Paris. <https://ro.ifprofs.org/ressource-methodologique/communication-action-vers-nouvelle-approche-didactique-langues>.
- Bourguignon, Claire, Delahaye, Philippe et Puren, Christian. 2007. *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du diplôme de compétence en langue*. Le Havre : Delboপুর.
- Brassard, Caroline, et Daele, Amaury. 2003. « Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC ». In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, 437–444. ATIEF ; INRP. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000159/>.
- Brudermann, Cédric. 2010. « Traitement de la compétence phonologique dans un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère auprès d'un public LANSAD : considérations pédagogiques pour un tutorat à distance ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n° Vol. XXIX N° 3 (octobre): 50-65. doi:10.4000/apliut.619.
- Brunot, Roger, et Grosjean, Laurence. 1999. *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Buck, Jemma, et Doucet, Patrick. 2008. « Plus jamais seul ? De nouveaux rôles pour l'enseignant et pour l'apprenant lors de l'introduction d'un dispositif transversal d'apprentissage en ligne ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n° Vol. XXVII N° 2 (juin): 108-24. doi:10.4000/apliut.1431.
- Caelen, Jean. 2002. « Modèles formels de dialogue ». *Actes des 2èmes assises du GdR I 3*: 31–58.
- . 2003. « Stratégies de dialogue ». In *Conférence MFI*. Vol. 3. https://www.researchgate.net/profile/Jean_Caelen/publication/242440509_Stratgies_de_dialogue/links/54086fed0cf2c48563bcaaeef.pdf.
- Caelen, Jean, et Hoá Nguyen. 2004. « Gestion de buts de dialogue ». In *Actes de TALN, XIème Conférence sur le Traitement Automatique du Langage Naturel*, 345–350. http://www.afcp-parole.org/doc/Archives_JEP/2004_XXVe_JEP_Fes/actes/taln2004-Fez/Nguyen-Caelen.pdf.
- Catroux, Michèle. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° Vol. XXI N° 3 (mars): 8-20. doi:10.4000/apliut.4276.

- . 2006. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité? » *Journées d'Etude de l'EA 2025*: 2–3.
- Caws, Catherine. 2005. « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 8, n° 1 (décembre). doi:10.4000/alsic.343.
- Celik, Christelle. 2008. « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance ». *Alsic*, n° Vol. 11, n° 1 (décembre). doi:10.4000/alsic.833.
- Celik, Christelle Combe. 2012. « Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE: une étude de cas ». *Présenté à Communication et Apprentissage Instrumentées en réseau (JOCAIR), Amiens, France*. http://www.portaleduc.net/resop/docs/Facebook%20pour%20l_enseignementapprentissage%20informel%20du%20FLE_etude%20de%20cas.pdf.
- Celik, Christelle, et François Mangenot. 2004. « La communication pédagogique par forum: caractéristiques discursives ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, n° 8: 75–88.
- Center for History and New Media. s. d. « Guide rapide pour débiter ». http://zotero.org/support/quick_start_guide.
- Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger, éd. 1979. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. Montpellier, France : Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger, Université Paul Valéry - Montpellier III, 1979-Montpellier : Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger, Université Paul Valéry - Montpellier III, 1979-2006Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Charaudeau, Patrick. 2001. « Langue, discours et identité culturelle ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124: 341-48.
- Ciekanski, Maud. 2012. « Analyse de Le web 2.0 en classe de langue – Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 15, n° 3 (décembre). <https://alsic.revues.org/2566>.
- Collectif, et Bernard André. 1992. *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: Editions Didier.
- Collin, Simon, Thierry Karsenti, et Stéphanie Simard. 2016. « Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants: une invitation à la réflexion et à la recherche ». Consulté le avril 21. http://www.formation-profession.org/fr/files/numeros/6/v21_n03_a34.pdf.
- Combe Celik, Christelle. 2010. « Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère ». Grenoble. <http://www.theses.fr/2010GREN009>.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier. http://www.irit.fr/recherches/TCI/SignCom_Corpus/Bac/referentiel_lsf.pdf.
- Coşereanu, Elena. 2009. « Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n° Vol. XXVIII N° 3 (octobre): 39-54. doi:10.4000/apliut.93.

- Cosma, Dan, Dana Vasilescu, Dan Vasilescu, et Madalina Valeanu. 2007. « Comparative Results of the Conservative Treatment in Clubfoot by Two Different Protocols ». *Journal of Pediatric Orthopedics. Part B* 16 (5): 317-21. doi:10.1097/BPB.0b013e32826d18a6.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre, et Gruca, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Collection Français langue étrangère. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.
- Damani, Kinjal. 2013. « Enseigner avec les réseaux sociaux: un besoin d'être aimé ». In *Colloque Epal*. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-damani.pdf
- Ketele, Jean-Marie de. 1980. « Observer pour éduquer ». *Berna: Peter Lang* 1990: 224.
- . 2006. « La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages ». In Figari, G. et Mottier Lopez, L.: *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris : L'Harmattan.17–24.
- . 2010. « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée* XV (1): 25-37.
- De Lièvre, Bruno, Quintin, Jean-Jacques et Depover, Christian. 2002. « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire ». In *Actes du 19ème colloque de l'AIPU*.
- Debyser, Francis. 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. » *Français dans le Monde* 30 (100): 63–8.
- Decamps, Sandrine, Depover, Christian et De Lièvre, Bruno. 2009. « Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance ». In *Develotte, C., Mangenot F., Nissen E. (éd). Actes du colloque Epal*. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-decamps-depover-delievre.pdf.
- Dejean-Thircuir, Charlotte. 2008. « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 11, n° 1: 7-32. doi:10.4000/alsic.803.
- Dejean-Thircuir, Charlotte, et Mangenot, François. 2006. « Pairs ou tutrices? » *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 40: 75–86.
- . 2014. « Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique/Benefits and limitations of web 2.0 tasks in an asymmetrical tele-collaboration project ». *Canadian Journal of Learning and Technology*. 40 (1). <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/26291>.
- De Ketele, Jean-Marie, Chastrette, Maurice, Cros, Danièle, Mettelin, Pierre et Thomas, Jacques. 1989. *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, coll. «Pédagogie en développement.
- Delamotte, Eric. 2007. « Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique ». *Distances et savoirs* 5 (2): 159-75. doi:10.3166/ds.5.159-175.
- Delesalle, Nicolas. 2015. « De quoi le bouton "like" de Facebook est-il le nom ? - L'actu Médias / Net - Télérama.fr ». <http://www.telerama.fr/medias/de-quoi-le-bouton-like-de-facebook-est-il-le-nom,87567.php>.
- Delhez, Robert. 2012. « « Fonctions », « pôles », « dimensions » dans les groupes restreints : une mise au point ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* Numéro 83 (3): 99-110.

- Denis, Brigitte. 2003. « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » *Distances et savoirs* 1 (1): 19-46. doi:10.3166/ds.1.19-46.
- Delouis, Anne. 2008. « Le cadre européen commun de référence pour les langues: compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les langues modernes*, 19–31.
- Dervin, Fred. 2009. « Apprendre à co-construire par la rencontre: approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». *Le français dans le monde recherches et applications*, 45 : 111–121.
- Develotte, Christine, et Mangenot, François. 2004. « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». *Distances et savoirs* 2 (2): 309-33.
- . 2010. « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues ». *Distances et savoirs* 8 (3): 345–359.
- Dinet, Jérôme. 2008. *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Hermès science. http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS7_3_12_lect_crit_Dinet.pdf.
- Doehler, Simona Pekarek. 2005. « De la nature située des compétences en langue ». *Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M.(éds.), Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Septentrion, 41–68.
- . 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12. <http://aile.revues.org/934>.
- Dolz-Mestre, Joaquim, Pasquier, Auguste et Bronckart, Jean-Paul. 1993. « L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? » *Études de linguistique appliquée*, n° 92: 23–37.
- Dörnyei, Zoltan. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Londres: Longman.
- Doueihi, Milad. 2011. *Pour un humanisme numérique*. Paris : Seuil.
- Dreyer, Serge. 2009. « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 40 (décembre): 31-47.
- Driouch, F., A. Marzouk, A. Baria, et R. Chabba. 1993. « Les feed-back émis par les enseignants lors des situations d'enseignement–apprentissage ». *Staps*, 71–81.
- Drissi, My M'hammed, Talbi, Mohamed et Kabbaj, Mohamed. 2006. « La formation à distance: un système complexe et compliqué ». *Revue de l'EPI (Enseignement Public & Informatique)*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/78/20/HTML/a0609b.htm>.
- Dubois, Anne-Lyse, Martine Lerolle, Fabienne Gallon, et Sébastien Camus. 2008. *Scénario 1: A1>A2 : méthode de français*. Paris: Hachette.
- Dumez, Hervé. 2013. *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Dumouchel, Gabriel, et Karsenti, Thierry. 2010. « Former à la compétence informationnelle: une nécessité pour les enseignants actuels et futurs ». *Le développement de l'intelligence informationnelle: les acteurs, les défis et la quête de sens*, 215–239.
- . 2013. « Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner: résultats d'une enquête ». *Éducation et francophonie* 41 (1): 7-29. doi:10.7202/1015057ar.
- Duplaa, Emmanuel, Galisson, Arnaud et Choplin, Hugues. 2003. « Le tutorat à distance existe-t-il? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD ». In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, 477–484. ATIEF; INRP.

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000169/>.

- Ellis, Rod, 2009. A typology of written corrective feedback types ». *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- EMDL. 2016. « Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère dans une perspective actionnelle ? ». Toulouse. Consulté le 28 août. http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/conference4_D9_eml.
- Europarat, éd. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Fabienne, Desmons, Ferchaud Françoise, Godin Dominique, Guerrieri Catherine, Guyot-Clément Christine, Jourdan Sabine, Kempf Marie-Chantal, Lancien Fédora, et Razakamanana Rachel. 2005. *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- Faris, David M. 2012. « La révolte en réseau : le « printemps arabe » et les médias sociaux ». *Politique étrangère* Printemps (1): 99-109. doi:10.3917/pe.121.0099.
- Frath, Pierre. 2008. « Introduction: Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues: où en sommes-nous? » *Langues modernes*, n° 2: 11–18.
- Frayssinhes, Jean. 2011. « Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD: effet des styles et de l'auto-apprentissage ». Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/>.
- Garrot-Lavoué, Élise, George, Sébastien et Prévôt, Patrick. 2009. « Rôles du tuteur ». In *Workshop« Instrumentation des activités du tuteur: Environnements de supervision, usages et ingénierie »*, *Conférence EIAH 2009*, 15–22. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00652626/>.
- Gaté, Jean-Pierre. 2009. « Apprenant ». In *L'ABC de la VAE*, 77–78. ERES. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ERES_BOUTI_2009_01_0077.
- Gauducheau, Nadia. 2008. « La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives ». *Bulletin de psychologie* Numéro 496 (4): 389-404.
- Gauducheau, Nadia, et Marcoccia, Michel. 2007. « Analyser la mimo-gestualité: un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne ». In *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7–9. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf>.
- Gautherot, Jean-Marie, éd. 2009. *Glossaire commenté des termes du CECR. Le français dans le monde* Numéro spécial 2009, janvier = No. 45. Paris: CLE International.
- George, Sébastien. 2004. « Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)* 10: p=165.
- Girardet, Jacky 2011. « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques ». In *Conférence. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paolo. Brasil: Aliança Francesa São Paulo* [www.aliancafrancesa.com.br](http://aliancafrancesa.com.br) <http://aliancafrancesa.com.br> [consulté le 4 avril 2014].
- Goullier, Francis. 2006. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier. http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf.
- Grassin, Jean-François. 2013. « Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions », *Apprendre les langues autrement*, 10 (2): 61-90.
- Gremmo, Marie-José. 2009. « Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique (s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD ». *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*, 173-190.

- Griggs, Peter. 2009. « À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, 88–100.
- Griggs, Peter, Carol, Rita et Bange, Pierre. 2002. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée* VII (2): 25-38.
- Guichon, Nicolas, et Drissi, Samira. 2008. « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ». *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle* 5: 185 à 217.
- Guichon, Nicolas, et Nicolaev, Viorica. 2009. « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 ». In *Actes du colloque EPAL 2009*. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2009-guichon-nicolaev.pdf>.
- Henri, France, et Basque, Josianne. 2003. « Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel ». *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, 29–52.
- Holec, Henri. 1981. « Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 41.
- . 1994. « Compétence lexicale et acquisition/apprentissage ». *Lexique et didactique du français langue étrangère, Actes des 13e et 14e Rencontres* 6. http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf.
- Holtzer, Gisèle. 1995. *Autonomie et didactique des langues : Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*. Besançon : Presses Universitaires Franche-Comté
- . 2000. « Stratégie d'apprentissage : une notion en mouvement ». In *Didactique comparée des langues et études terminologiques, Actes du 2ème colloque du Réseau Doctoral Européen. Francfort: Peter Lang (83-94)*. Disponible en www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/holtzer.pdf (accedido em 12 de Novembro de 2004). <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/holtzer.pdf>.
- Horton, F. Woody, et UNESCO. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*. UNESCO.
- « [HTML] à partir de [aplv-languesmodernes.org](http://www.aplv-languesmodernes.org) ». 2016a. Consulté le mars 17. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.
- Hoschka, Peter. 1998. « CSCW Research at GMD-FIT: From Basic Groupware to the Social Web ». *SIGGROUP Bull.* 19 (2): 5–9. doi:10.1145/290575.290576.
- Huber, Michel. 2005. *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette Éducation.
- Hurinville, Franck. 2009. « Éthique de « la société de l'information » ». Bruxelles : Bruylant <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-06-0098-002>.
- Ishikawa, Fumiya. 2001. « Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, n° 7 (avril): 81-96.
- Jeannot, Laurence, Vetter, Anna et Chanier, Thierry. 2006. « Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 40: 151–161.
- Jehlen, Sébastien. 2011. « L'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'heure du web ... ». Courbevoie : L'Institut Léonard de Vinci. <http://blogmci.com/wp-content/uploads/2012/05/These-professionnelle-Sebastien-Jehlen.pdf>.
- Jelmam, Yassine. 2010. « Travail collaboratif et interactions dans les forums de discussion fermés. Cas d'élèves ingénieurs tunisiens ». *Questions vives recherches en éducation*, n° Vol.7 n°14

- (décembre): 89-105. doi:10.4000/questionsvives.545.
- Jeunesse, Christophe, et Dumont, Chantal. 2003. « Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne ». *Informations, savoirs, décisions et médiations* 18: 7.
- Jouët, Josiane, et Le Caroff, CoralieE CAROFF. 2013. « L'observation ethnographique en ligne ». *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, 147-165.
- Karsenti, Thierry, Dumouchel, Gabriel et Komis, Vassilis. 2014. « Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0: proposition d'un modèle pour baliser les formations ». *Documentation et bibliothèques* 60 (1): 20–30.
- Kasbi, Yasmine. 2012. *Les serious games une révolution*. Liège: Edipro.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1998. *Les interactions verbales*. 3ème édition. Paris: Armand Colin.
- . 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement, «Quand dire c'est faire»: un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris: Nathan.
- . 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kotula, Krzysztof. 2016. « Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 19 . doi:10.4000/alsic.2957.
- Krey, August C. 1955. *History and the Social Web: A Collection of Essays*. University of Minnesota Press.
- Lamy, Marie-Noëlle, et Goodfellow, Robin. 2001. « “Conversations réflexives” dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 1, n° 2 (décembre). doi:10.4000/alsic.1493.
- Le Boterf, Guy. 1994. « De la compétence, essai sur un attracteur étrange ». Paris : *Éditions d'organisation*.
- Le Boterf, Guy. 2000. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'organisation.
- . 2002. « De quel concept de compétence avons-nous besoin? » *Soins cadres* 41: 1–3.
- . 2010. *Repenser la compétence*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Lebrun, Marcel. 2007. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation? De Boeck Supérieur*.
- Le Deuff, Olivier. 2007. « Le succès du web 2.0: histoire, techniques et controverse. » https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00133571/.
- Lepez, Brigitte. 2008. « S'approprier le CECRL: le projet culturel ». *Les langues modernes* 102 (2): 59–65.
- Lescure, Richard. 2010. « Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE: intérêts et limites ». In: *Le français de demain: enjeux éducatifs et professionnels: materialele colocviului internațional*, 28–30.
- Lewis, Tim, et Stickler, Uschi. 2007. « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 36 (décembre): 163-88.
- Lions-Olivieri, Marie-Laure, et Liria, Philippe. 2009a. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Difusión.
- . 2009b. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone; [Paris]: Difusión, Centre de recherche et de publication de langues ; Éditions Maison des langues.
- Loiseau, Mathieu, Potolia, Anthippi et Zourou, Katerina. 2010. « Communautés Web 2.0

- d'apprenants de langue: types, démarches et rapports au contenu ». In *Communication au colloque FLiT 2010*, 3–5. <http://dica-lab.org/files/2011/03/loiseau-et-al-2010-cyprus-def.pdf>.
- Loisy, Catherine, Charnet, Chantal et Rivens Mompean, Annick. 2011. « Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues ». *Profetic* 8 (1-2): 58-68.
- Loizidou, Dora. 2013. « Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration ». In *Actes du colloque Epal*.
- Lopez, Javier Suso. 2006. *De « un niveau seuil » à « au cadre européen commun de référence pour les langues »*. Granada: Editorial Universidad De Granada.
- Louveau, Élisabeth, et Mangenot, François. 2006. *Internet et la classe de langues*. CLE international.
- Lozachmeur, Ghislaine. 1995. « Le nouveau dictionnaire d'A.Q. Buée: 1792 ». Thèse de doctorat, France: Université de Provence.
- Luc Renaud. 2012. « Le Web 2.0 au service de la société apprenante : Pour un enchevêtrement des communautés apprenantes dans le monde. » <http://www.educavox.fr/actualite/debats/article/le-Web-2-0-au-service-de-la>.
- Lucas, Nadine, Mohamed Sidir, et Emmanuel Giguet. 2006. « Analyse de forums dans la formation à distance. » In *CIDE*, 169–180. https://www.researchgate.net/profile/Nadine_Lucas/publication/221147752_Analyse_de_forums_dans_la_formation__distance/links/02e7e51bb8b917a725000000.pdf.
- Mangenot, François. 2000. « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ». In *Actes du colloque Triangle XVII, Multimédia et apprentissage des langues étrangères*, 65–80.
- . 2002. « Communication écrite entre étudiants par forum Internet: un nouveau genre d'écrit universitaire? » *Ery'eux* 54: 166–182.
- . 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *Alsic*, n° Vol. 6, n°1 (juin): 109-25. doi:10.4000/alsic.2167.
- . 2007. « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ». *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*, 105–120.
- . 2008. « L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures ». *Bizarro, R.(dir.). Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas*, 53–67.
- . 2011a. « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage ». In *Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T. (coord., 2011), Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*.
- . 2011b. « Spécificités du tutorat en langues ». *Perspectives en éducation et formation*, 213–225.
- . 2013a. « Interactivité, interactions, affordances dans la communication pédagogique médiatisée par ordinateur ». *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira*, 21–38.
- . 2013b. « Internet social et perspective actionnelle ». *Recherches et applications* 54: 41–51.
- . 2013c. « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions? » *OLBI Working Papers* 5. <https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/ILOB-OLBI/article/view/1114>.
- Mangenot, François, et Dejean-Thircuir, Charlotte. 2009. « Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne ». *Langage, objets enseignés et travail enseignant, Grenoble: Ellug*, 335–351.

- Mangenot, François, et Penilla, Frédérique. 2009. « Internet, tâches et vie réelle ». *Le Français dans le monde Recherches et applications* 45: 82–90.
- Mangenot, François, et Tanaka, Sachiko. 2008. « Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 11, n° 1 (décembre). doi:10.4000/alsic.472.
- Mangenot, François, et Salam, Pierre Louay. 2010. « Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne? Une étude de cas ». *Quel français enseigner*, 53–72.
- Mangenot, François, et Soubrié, Thierry. 2011. « Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 160 (juin): 433-43.
- . 2014. « Le web social au service de tâches d'écriture ». *Recherches* 60: 89–109.
- Mangenot, François, et Zourou, Katerina. 2007. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, n° Vol. 10, n° 1 (décembre). doi:10.4000/alsic.650.
- Marcoccia, Michel. 2000a. « La représentation du nonverbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur ». *Communication et organisation*, n° 18. doi:10.4000/communicationorganisation.2431.
- . 2000b. « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur ». *Les émotions dans les interactions communicatives*, 249–263.
- . 2004a. « La communication écrite médiatisée par ordinateur: faire du face à face avec de l'écrit ». *Journée d'étude sur le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite* 5. <http://sites.univ-provence.fr/veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf>.
- . 2004b. « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, n° 8 (novembre): 23-37.
- . 2010. « Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écritures et compétences communicatives ». *Revue française de linguistique appliquée* XV (2): 139-54.
- Martinez, Pierre. 2014. *La didactique des langues étrangères : «Que sais-je?» n° 3199*. Presses universitaires de France.
- Martin-Juchat, Fabienne, et Pierre, Julien. 2011. « Facebook et les sites de socialisation : une surveillance librement consentie ». *L'Homme trace*, 105–125.
- Maurer, Bruno. 1999. « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ». *L'enquête sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- McAllister, Julie, et Narcy-Combes, Marie-Françoise. 2015. « Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° vol. 18, n° 2 (décembre). <http://alsic.revues.org/2858>.
- Meirieu, Philippe. 1983. « Apprendre en groupe: contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire ». Lyon: Lyon I. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/meirieu_p#p=0&a=top.
- . 2006. « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 ». *Rapport pour l'UNESCO: Horizon* 2020. <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>.
- Mercanti Guérin, Maria. 2009. « La netnographie : outil de prospective des métiers, une application aux nouveaux métiers du Web ». *Management & Avenir* 25 (5): 386-405. doi:10.3917/mav.025.0386.

- Meyer, Jean-Paul. 2013. « Prisme langues - Programmer et évaluer l'enseignement de la langue française dans une perspective actionnelle : De la didactique à la pédagogie ». <http://prismelangues.unistra.fr/index.php?id=7482>.
- Meziane, Ouardia Ait Amar. 2014. « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. (French) ». *From the objective-based pedagogy to the competency-based approach: the migration of the notion of competence. (English)*, n° 9 (janvier): 143-153.
- Michel, Hélène, Kreziak, Dominique, et Héraud, Jean-Mathias. 2009. « Évaluation de la performance des Serious Games pour l'apprentissage : Analyse du transfert de comportement des élèves virtuels de Vacheland ». *Systèmes d'information & management* me 14 (4): 71-86.
- Mijon, Philippe. 2010. « L'acquisition des modes d'interaction par l'approche actionnelle en FLE ». *FLE Philippe Mijon*. avril 6. <http://www.fle-philippemijon.com/theorie-de-lapprentissage/l%e2%80%99acquisition-des-modes-d%e2%80%99interaction-par-l%e2%80%99approche-actionnelle-en-fle/>.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2016. « Le diplôme de compétence en langue (DCL) ». *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>.
- . 2005. « Bulletin officiel hors série n°6 ». Disponible sur le : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/default.htm>.
- Mohib, Najoua. 2009. « La recherche d'information sous le regard des sciences humaines ». *Distances et savoirs* 7 (3): 507-11.
- Moreau, Axelle., Olivier, Roustit, Emeline, Chauchard, et Henri Chabrol. 2012. « L'usage de Facebook et les enjeux de l'adolescence : une étude qualitative ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 60 (6): 429-34. doi:10.1016/j.neurenf.2012.05.530.
- Moreau, Marie-Louise. 1997. *Sociolinguistique : les concepts de base*. Vol. 218. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Morin, Edgar. 1986. *La connaissance de la connaissance: anthropologie de la connaissance*. La méthode, Edgar Morin ; 3. Paris: Éditions du Seuil.
- Muller, Catherine. 2014. « Feedback et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration ». In *SHS Web of Conferences*, 8:1109–1123. EDP Sciences.http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01337/shsconf_cmlf14_01337.html.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2005. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Vol. 12. Editions OPHRYS.
- Narcy-Combes, Jean-Paul, et Marie-Françoise. 2007. « La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage en anglais pour les disciplines autres dans le contexte universitaire français ». *Le Français dans le monde: Recherches et applications*, n° 42: 73–87.
- Nissen, Elke. 2004. « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne ». *Les langues modernes*, n° 4: 14–24.
- . 2005. « Autonomie du groupe restreint et performance ». *Alsic*, n° Vol. 8, n° 3 (décembre). doi:10.4000/alsic.322.
- . 2007. « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? » *Alsic*, n° Vol. 10, n° 1 (décembre). doi:10.4000/alsic.617.
- . 2009a. « Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride:

- analyse de pratiques ». *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*, 191–210.
- . 2009b. « Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride ». In *Actes du colloque Epal*, 15. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2009-nissen.pdf>.
- . 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 14. doi:10.4000/alsic.2344.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- O'Brien, Teresa. 2001. « « Recherche-action » / « Recherche basée sur la pratique » et développement professionnel ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, n° Vol. XXI N° 2 : 7-23. doi:10.4000/apliut.4335.
- Oddone, Cristina. 2012. « Blog, wikis et ressources du Web 2.0 pour la communication et la collaboration en CLIL ». *Synergies Italie*, n° 8: 149-60.
- Ollivier, Christian. 2007a. « L'influence de l'anonymat dans les tchats didactiques ». In *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble*, 7–9. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/ollivier-chat.pdf.
- . 2007b. « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant ». In *Actes du colloque EPAL 2007*. <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/olivier-wiki.pdf>.
- . 2010. « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés ». *Revue française de linguistique appliquée* XV (2): 121-37.
- . 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*, n° Vol. 15, n°1. doi:10.4000/alsic.2402.
- . 2014. « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 ». *Alsic*, n° Vol. 17 . doi:10.4000/alsic.2743.
- Ollivier, Christian, et Puren, Laurent. 2011. *Le Web 2.0 en classe de langue: une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions La Maison des langues.
- O'reilly, Tim. 2005. *Web 2.0: compact definition*. http://www.academia.edu/download/38552727/OReilly_Radar__Web_2.0_Compact_Definition.pdf
- Orivel, François et Orivel, Estelle. 2006. « Analyse économique de l'e-learning: quelques pistes pour le futur (Keynote Lecture) ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00086486/document>.
- Pakdel, Ali, et Springer, Claude. 2010. « De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne: exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue ». *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 34: 169–173.
- Pecheur, Jacques. 2010. *Echo B1, Vol. 2, Cahier Personnel D'apprentissage*. CLE International.
- Pélissier, Chrysta, et Qotb, Hani. 2012. « Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur ». *Alsic*, n° Vol. 15, n° 2. doi:10.4000/alsic.2513.
- Perea, François. 2011. « L'identité numérique: de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique ». *Les Enjeux de l'information et de la communication* me 2010 (1): 144-59.
- . 2016. « Nature et technologie langagière dans les dialogues oraux homme-machine ». *Communication. Information médias théories pratiques*, n° vol. 34/1 -.

doi:10.4000/communication.6763.

- Pérez, Carmen Vera. 2007. « Le Web 2.0 dans l'enseignement du français ». *Synergies Espagne*, n° 2: 251–260.
- Peris, Ernesto Martin. 2009. « L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 101–118.
- Perrichon, Emilie. 2008. « Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle ». Saint-Étienne. <http://www.theses.fr/2008STET2123>.
- . 2009. « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique* 6: 91–111.
- Meirieu, Philippe Meirieu. 2006. « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 ». *Rapport pour l'UNESCO: Horizon 2020*. <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>.
- . 2016. « PEDAGOGIE DE GROUPE ». *Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie*. Consulté le août 31. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>.
- Phoungsub, Montiya. 2011. « Feedback entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées ». In *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (Epal)*, Grenoble, 24–26. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-phoungsub.pdf>.
- Phoungsub, Montiya. 2013. « Feed-back entre pairs lors d'une situation d'écriture socialisée sur forum : un défi pour pousser les étudiants à produire des commentaires constructifs ». <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2013-phoungsub.pdf>.
- Piccardo, Enrica. 2014. « Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche ». Edugains. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605_Research_Guide_French.pdf.
- Ministère de l'Éducation nationale « Pilotage et cohérence de la carte des langues ». 2016., *de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Consulté le mai 29. <http://www.education.gouv.fr/cid2202/pilotage-et-coherence-de-la-carte-des-langues.html>.
- Pinon, Catherine. 2013. « Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48 (novembre): 115-35.
- Pinte, Jean-Paul. 2010. « Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation ». *Les Cahiers Dynamiques* 47 (2): 82-86. doi:10.3917/lcd.047.0082.
- Pirot, Laurence, et De Ketele, Jean-Marie. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation* 26 (2): 367–394.
- Pluskwa, Dominique, Willis, Dave et Willis, Jane. 2009. « L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 205–231.
- Pouzard, Guy, et Roger, Michel. 2000. « L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves ». *Ministère de l'Éducation Nationale*.
- Prost, Magali. 2012. « Les échanges entre professionnels de l'éducation : entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique ». École nationale supérieure des télécommunications-ENST; Telecom ParisTech. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00790685/>.

- Puren, Christian. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Langues modernes* 96 (3): 55–72.
- . 2004. « De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l’APLIUT*, n° Vol. XXIII N° 1 (a): 10-26. doi:10.4000/apliut.3416.
- . 2006a. « Comment harmoniser le système d’évaluation français avec le cadre européen commun de référence? » In *Conférence à l’Assemblée annuelle de la Régionale de Grenoble de l’APLV le*. Vol. 22.
- . 2006b. « De l’approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde* 347: 37–40.
- . 2006c. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre » ». *Synergies Europe* 1: 74–80.
- . 2007. « Quelques conclusions personnelles sur les « conclusions du conseil sur l’indicateur européen des compétences linguistiques » de 2006 ». *Porta Linguarum : revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, n° 7 (a): 1.
- . 2008. « La perspective de l’agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue: de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». *Rencontre FLE*.
- . 2009a. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». *LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, P. L’approche actionnelle dans l’enseignement de langues. Paris : Maison de Langues*, 119–137.
- . 2009b. « Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le Français dans la Monde. Recherches et applications*. http://www.exercicescorrige.com/i_91070.pdf.
- . 2009c. « Les implications de la perspective de l’agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». *Francia : ASLV* [<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>].
- . 2009d. « Entre l’approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ». *Cahiers pédagogiques* 18. 87-91 http://www.christianpuren.com/app/download/3888749151/PUREN_2009a_AC_PA_Cahiers_Pedagogiques.pdf.
- . 2010. « À propos des « groupes de compétences ». In *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors Série Numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques.
- . 2013a. « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et formation-Recherches et Pratiques*, n° 3 (c): 6–15.
- . 2013b. « Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l’ICEM-Pédagogie Freinet, le GFEN ». http://www.christianpuren.com/app/download/5700217351/PUREN_2013f_PA_PP_apports_mouvements_p%C3%A9dagogiques.pdf?t=1429725304.
- . 2013c. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue? » *Ollivier, C. & Puren, L.(dir.)*, 122–130.
- Quintin, Jean-Jacques. 2007. « L’impact du tutorat sur les performances des étudiants Effet de cinq modalités d’intervention tutorale sur les performances d’étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone ». In *Actes de la conférence EIAH 2007*. INRP. <https://hal.archives->

ouvertes.fr/hal-00161540/.

- . 2008. « Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet-Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints ». Grenoble: Université de Mons-Hainaut; Université Stendhal-Grenoble III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/>.
- Quintin, Jean-Jacques, et Monica Masperi. 2010. « Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 13 (février). doi:10.4000/alsic.1702.
- Rémon, Joséphine. 2012. « Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° Vol. XXXI N° 2 (mai): 90-102. doi:10.4000/apliut.2702.
- Ribault, Mickaël. 2005. « La pédagogie de groupe : principe et fonctionnement ». http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources_documentaires/mem/FI/2003-2005/Ribault.pdf.
- Richer, J. J. 2009. « Le Cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique ». *Le français dans le monde N°359*, 36–38.
- . 2010. « Lecture du Cadre: continuité ou rupture ». *P. Liria et L. Lacan, L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone: Difusion*, 13–48.
- . 2014. « Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° Vol. XXXIII N° 1 (février): 33-49. doi:10.4000/apliut.4162.
- Rieunier, Alain. 2004. « Psychologie et pédagogie ». *Actualités de la formation permanente*, n° 191. <http://psyaanalyse.com/pdf/PSYCHOLOGIE%20ET%20PEDAGOGIE%20-%2015%20Pages%20-%20319%20Ko.pdf>.
- Rivens Mompean, Annick. 2012. « Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais ». *Alsic*, n° Vol. 15, n° 2 (juin). doi:10.4000/alsic.2493.
- Robert, Jean-Pierre. 2008b. « Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2e édition revue et augmentée. Prise en compte détaillée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Paris, Ophrys, 224 p.
- BOURGUIGNON, Claire (2007),« ». *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action*.
- Robert, Jean-Pierre, Rosen, Évelyne et Reinhardt, Claus. 2011. *Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Rond-Point. 2004. *Méthode de Français Basée Sur L'apprentissage Par Les Tâches [Niveau] 1 [Niveau] 1*. 2004. Barcelona; [France: Difusión ; Presses Universitaires de Grenoble.
- Rosen, Évelyne. 2008. *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Nachdr. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International.
- . , éd. 2009. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde Numéro spécial 2009, janvier = No. 45. Paris: CLE International.
- Rosen, Évelyne, et Claus Reinhardt. 2010. *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international.
- Roulet, Eddy. 2005. « Un tournant actionnel en analyse et en didactique des discours ». *Mochet M.-*

A. et al. coord., *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon: ENS éditions, 27–38.

- Rougier, Nicolas. 2014. « Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE ». *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 41 (1): 113–127.
- Russo, Maria Serafina. 2013. « Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail. Un enseignement / apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle - Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères » 10 (2): 181-206.
- Ryan, J. 1976. « Pharmaceutical Services in Special Care Homes ». *Dimensions in Health Service* 53 (1): 14-16.
- Sarré, Cédric. 2012. « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne ». *Alsic*, n° Vol. 15, n° 2 (juin). doi:10.4000/alsic.2519.
- Schlemminger, Gerald. 2003. « La pédagogie Freinet et le travail en projet ». *Langues modernes* 97 (2): 47–57.
- Schmoll, Laurent, Ollivier, Christian et Koecher, Liliane. 2010. « De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0 ». In *2ème colloque international Tidilem*, 12–p. <http://hal.univ-reunion.fr/hal-01227020>.
- Simon, Kemp. 2016. « Social Media for Travel Brands ». *We Are Social Singapore*. avril 18. <http://wearesocial.com/sg/blog/2016/04/social-media-travel-brands>.
- Skehan, Peter. 2004. « Vision d'ensemble ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 51: 9–15.
- Sockett, Geoffrey. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 15, n° 2 (juin). doi:10.4000/alsic.2505.
- Soubrié, Thierry. 2009. « Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ? » In *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, édité par Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner, 73-84. Paris: Les Editions de l'Ecole Polytechnique. <http://francparler-oif.org/FP/dossiers/pj/soubrie2009.pdf>.
- Sourisseau, Jocelyne. 2013. « L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville ». *Synergies Roumanie*, n° 8. http://www.gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20_Sourisseau.pdf.
- Springer, Claude. 2009. « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue (French) ». *Can. mod. lang. rev.* 66 (4): 511-23.
- . 2013. « Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques ». *Les Cahiers du GEPE*, n° 5: ISSN–2105.
- Springer, Claude, et Koenig-Wisniewska, Anna. 2007. « Le Blogue en classe de langue: Du Journal intime aux réseaux sociaux ». *Français dans le Monde* 351 (juin): 23-25.
- . 2009. « CECR : tâche sociale, scénario pédagogique et TIC ». *Actes du 1er Congrès des professeurs de français en Pologne, Pultusk*.
- Stevens, Anne, et Shield, Lesley. 2010. « Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues ». *Commission Européenne* < http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf.
- Stiegler, Bernard. 2012. « Le bien le plus précieux à l'époque des sociotechnologies ». *Réseaux*

sociaux. Culture politique et ingénierie des réseaux sociaux, FYP Ed., Paris.

- Tacchi, Jo A., Slater, Don, et Hearn, Gregory N.. 2003. « Ethnographic action research: A user's handbook ». <http://eprints.qut.edu.au/4399>.
- Tacchi, Jo, Slater, Don et Lewis, Peter. 2003. « Evaluating community based media initiatives: an ethnographic action research approach ». In *Information Technology for Development Conference*. Vol. 18. http://www.mediaprof.org/ourmedia/omwebsite/papers/om2003/Tacchi_OM3.pdf.
- Tardieu, Claire. 2013. « Les tests de langues: une nécessité ? » *Revista Recherches et Applications* 53: 67–79.
- Temperman, Gaëtan, De Lièvre, Bruno et Lenz, Delphine. 2009. « Écrire à plusieurs mains dans un wiki: analyse croisée des processus et des perceptions des apprenants ». In *Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01077505/>.
- Thaler, Verena. 2008. « L'enjeu de la compétence pragmatique en langue étrangère : une étude sur les procédés de mitigation en allemand L1 et L2 ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée* 11 (3): 193–214.
- Thorne, Steven L., et Reinhardt, Jonathon. 2008. « Bridging activities, new media literacies, and advanced foreign language proficiency ». *Calico Journal* 25 (3): 558–572.
- Tomé, Mario. 2011. « Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère ». *International Journal of E-Learning & Distance Education* 25 (2). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724>.
- . 2016. « Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère ». *Çédille* 12: 388–401.
- Trinh, Duc Thai,. 2002. « Etude comparative du fonctionnement des interactions dans les petits commerces en France et au Vietnam ». Thèse de doctorat. Université de Lyon.
- Véronique, Traverso. 1996. *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. PUL (Presses Universitaires de Lyon), coll." Linguistique et sémiotique.
- . 2006. *Des échanges ordinaires à Damas : aspects de l'interaction en arabe: approche comparative et interculturelle*. Vol. 224. Presses Universitaires Lyon.
- . 2010. *L'analyse des conversations*. 128, La collection universitaire de poche Lettres linguistiques. Paris : Colin.
- Ullmann, Charlotte, Vidal, Philippe et Bourcier, Alban. 2008. « L'avènement d'une société de l'information durable ». *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, n° 22-3/4 (décembre): 321-36. doi:10.4000/netcom.1749.
- Van Ranst, Laure. 2016. « Wiki et Perspective actionnelle ». Consulté le juin 9. <http://www.cesep.be/PDF/ETUDES/TECHNO/Wiki.pdf>.
- Van Thienen, Karine. 2009. « Une approche basée sur la tâche ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 4: 89-95.
- Vetter, Anna. 2004. « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University: enseigner les langues avec Lyceum ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 7 (1): 107–129.
- Villanueva, María Luisa. 2009a. « Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle ». *Rosen (dir.)*, 72–81.
- . 2009b. « Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle ». *Rosen (dir.)*, 72–81.

- Wikipédia : Conventions typographiques ». 2016. *Wikipédia*.
https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia:Conventions_typographiques&oldid=124987404
- Wikipédia : Critères d'admissibilité des articles ». 2015. *Wikipédia*.
https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia:Crit%C3%A8res_d%27admissibilit%C3%A9_des_articles&oldid=118822328.
- YUN, Hyeon. 2013. « Interaction entre apprenants de français langue étrangère (FLE) sur les sites de réseautage social en Corée du Sud ». <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article248>.
- Zumbihl, Hélène. 2009. « Anglais de spécialité et compétence interculturelle : pour une réflexion transdisciplinaire ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n° Vol. XXVIII N° 1 (février): 77-92. doi:10.4000/apliut.1225.

▪ BIBLIOGRAPHIE DE SECONDE MAIN

- Abrami, Philip C. 1995. *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Harcourt College Pub.
- Abric, J. C. 1996. *Psychologie de la communication: méthodes et théories*. Paris: Armand Colin. Masson.
- Aceto, Stefania, Claudio Dondi, et Paola Marzotto. 2010. « Pedagogical innovation in new learning communities ». <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00593045/>.
- Adams, Jeff, et Tim Slater. 2001. « Implementing in-class collaborative learning group activities in large lecture astronomy ». *Journal of College Science Teaching* 31 (2): 384–387.
- Benson, P. 2001. « Teaching and researching autonomy in language learning. harlow, uk: Pearson Education ».
- Bernard, Cyprien. 2005. « L'écrit et le Web. Les quatre questions ! L'écrit -Pourquoi? » <http://slideplayer.fr/slide/1306028/>].
- Bibeau, R. 2000. « Guides de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». *Document électronique accessible en ligne: <http://www.infotheque.info/ressource/7572.html>*. <http://www.infotheque.info/ressource/7572.html>.
- Borja, Rhea R. 2005. « 'Blogs' Catching On as Tool for Instruction - Education Week ». *Education Week*, décembre 14. <http://www.edweek.org/ew/articles/2005/12/14/15blogs.h25.html>.
- Bouchard, Robert. 1985. « Le texte de phrase en phrase (The Text from Sentence to Sentence). » *Français dans le Monde* 192: 65–71.
- Bourguignon, Claire. 2012. « De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues ». Paris. <https://ro.ifprofs.org/ressource-methodologique/communication-action-vers-nouvelle-approche-didactique-langues>.
- Boutinet, Jean-Pierre. 2012. *Anthropologie du projet*. 1990^e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- Bowen, Stephen. 2005. « Engaged learning: Are we all on the same page? » *Peer Review* 7 (2): 4.
- Brumfit, Christopher, et Keith Johnson. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford Univ Pr.
- Campbell, Gardner. 2005. « There's something in the air: Podcasting in education. » *Educause review*

- Candlin, Christopher, et Dermot Murphy. 1987. *Language learning tasks*. Vol. 7. Prentice Hall.
- Castells, Manuel. 2001. « La galaxie Internet (Trad. de l'anglais par Paul Chemla) ». *Paris: Fayard*.
- Chapelle, Carol. 1997. « CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? » *Language Learning & Technology* 1 (1): 19–43.
- Chinnery, George M. 2006. « Emerging technologies: going to the MALL (Mobile Assisted Language Learning) ». *Language learning & technology* 10 (1): 9–16.
- Christine, TAGLIANTE. 2005. « L'évaluation et le cadre européen commun ». *CLE international, Paris*.
- College, Association of, Research Libraries, et American Library Association. 2000. *Information literacy competency standards for higher education*. ACRL.
- Coste, Daniel. 2010. « Tâche, progression, curriculum ». *Canadian modern language review* 66 (4): 499–510.
- Cousinet, Roger. 1968. *Une méthode de travail libre par groupes*. Éditions du Cerf.
- Debyser, Francis. 1987. « Télématic, interactivité et langage ». *Linx* 17 (1): 62–64.
- . 1989. « Télématic et enseignement du français ». *Langue française*, n° 83: 14–31.
- del Estal Villarino, Mario Gómez. 2016. « Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (I) ». Consulté le octobre 18. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/03052001.htm.
- Delacroix, Jérôme. 2005. *Les wikis: espaces de l'intelligence collective*. M21 Editions. BLlvc&sig=4uaYfmjyBgQIYttD224theSCDuI.
- Denis, Brigitte, Philip Watland, Sébastien Pirotte, et Nathalie Verday. 2004. « Roles and competencies of the e-tutor ». In *Networked Learning Conference*, 4:5–7. http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium6/denis_et_al.htm.
- Dillenbourg, Pierre, Charline Poirier, et Laure Carles. 2003. « Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ». *A. Taurisson et A. Sentini. Pédagogies. Net. Montréal, Presses*, 11–47.
- Dimock, Hedley G., et University of Guelph Centre for Human Resource Development. 1980. *Designing and Facilitating Training Programs*. Guelph, Ont.: Centre for Human Resource Development.
- Dörnyei, Zoltán, et Mary Lee Scott. 1997. « Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies ». *Language learning* 47 (1): 173–210.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Felix, Uschi. 2005. « E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches ». *ReCALL* 17 (1): 85–100.
- Ferris, D. R., S. J. Chaney, K. Komura, B. J. Roberts, et S. McKee. 2000. « Perspectives, problems, and practices in treating written error ». In *Colloquium presented at International TESOL Convention, Vancouver, BC*.
- Ferris, Dana, et Barrie Roberts. 2001. « Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? » *Journal of second language writing* 10 (3): 161–184.
- Freinet, Célestin. 1928. *Plus de manuels scolaires: méthode vivante et rationnelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'école*. Éditions de l'Imprimerie à l'École.
- Füller, Johann, Gregor Jawecki, et Hans Mühlbacher. 2007. « Innovation creation by online basketball communities ». *Journal of Business Research* 60 (1): 60–71.

- Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. Nouv. éd. rev. et augm. Collection L'essentiel français. Paris: Ophrys.
- Gaonac'h, Daniel. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Editions Didier.
- Gardner, Howard. 1996. « Les Intelligences Multiples Pour Changer l'École: La Prise En Compte des Différentes Formes D'Intelligence ». <http://philpapers.org/rec/GARLIM>.
- Gardner, R. C. 2006. « Motivation and Attitudes in Second Language Learning A2 - Brown, Keith ». In *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*, 348-55. Oxford: Elsevier. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080448542006258>.
- Goullier, Francis. 2006. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Didier Paris. http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf.
- Grimand, Amaury. 2006. « Quand le knowledge management redécouvre l'acteur: la dynamique d'appropriation des connaissances en organisation ». *Management & Avenir*, n° 3: 141-157.
- Halté, Jean-François. 1982. « Travailler en projet ». *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, n° 36: 37.
- Halté, J.-Fr. 1989. « Analyse de l'exercice dit «la rédaction» et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture ». *Didactique des textes* 1: 9-47.
- Hartshorn, K. James, Norman W. Evans, Paul F. Merrill, Richard R. Sudweeks, DIANE STRONG-KRAUSE, et Neil J. Anderson. 2010. « Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy ». *Tesol Quarterly* 44 (1): 84-109.
- Head, Alison J., et Michael B. Eisenberg. s. d. *How college students evaluate and use information in the digital age, 2010*.
- Henri, France, et Karin Lundgren-Cayrol. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Puq.
- Henri, France, et Béatrice Pudelko. 2006. « Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social ». *CHARLIER, B. & DAELE, A. Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, Ed. L'Harmattan*, 105-126.
- Holec, Henri. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*.
- Jacques, TARDIF. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Montréal (Québec), Les Éditions Logiques.
- Karsenti, T., S. Collin, A. Dupuis, S. Villeneuve, G. Dumouchel, et J. P. Robin. 2011. « Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire: enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats ». *Synthèse des principaux résultats. Montréal, QC: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Repéré à <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-92-2011.pdf>*.
- Kozinets, Robert V. 2010. *Netnography: Doing ethnographic research online*. Sage publications.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Kuhlthau, Carol Collier. 1993. « Seeking meaning ». *Norwood, NJ: Ablex*. http://faculty.arts.ubc.ca/emeyers/LIBR535/readings/Kuhlthau_2004.pdf.
- Leplat, Jacques. 2000. « Compétences individuelles, compétences collectives ». *Psychologie du Travail et des Organisations* 6 (3-4): 47-73.
- Liu, Yingliang. 2008. « The effects of error feedback in second language writing ». *Arizona working papers in SLA & Teaching* 15 (1): 65-79.

- Meirieu, Philippe. 1993. « Pourquoi le travail en groupe des élèves ». *J.-M. BERBAIN, M.* <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>.
- . 1996. *Apprendre en groupe: Itinéraire des pédagogies de groupe*. Chronique sociale.
- Musser, J. s. d. « the O'Reilly Radar Team (2007) ». *Web 2.0 principles and best practices*.
- Newgarden, Kristi. 2009. « Annotated bibliography—twitter, social networking, and communities of practice ». *TESL-EJ* 13 (2): 1–20.
- Nikou, Théodora. 2002. « L'interculturel: une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère ». Montpellier 3. <http://www.theses.fr/2002MON30025>.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- . 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- . 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. 2007. « Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange ». *ELT Journal* 61 (2): 144–52. doi:10.1093/elt/ccm007.
- Osuna, Maritza M., et Carla Meskill. 1998. « Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: A pilot study ». *Language Learning & Technology* 1 (2): 71–92.
- Perrenoud, Philippe. 1998. « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ». *Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.rtf.
- Perrenoud, Philippe, et others. 1995. « Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences ». *Pédagogie collégiale* 9 (1): 20–24.
- Piaget, J. 1975. « L'équilibration des structures cognitives, PUF, Paris ». *Piaget L'équilibration des structures cognitives 1975*.
- Pieron, M., et R. Delmelle. 1983. « Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques ». *Motricité humaine* 1 (1): 12–17.
- Piéron, Maurice. 1988. *Enseignement des activités physiques et sportives: observations et recherches*. Presses universitaires de Liège.
- Porcher, Louis. 1995. « Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline.[Enjeux du système éducatif] ». *Paris: Hachette Education*.
- Rennie, C. 2000. « Error feedback in ESL writing classes: What do students really want ». *Unpublished master's thesis, California State University, Sacramento*.
- Riley, Philip. 1996. « 'The blind man and the bubble': researching self-access Philip Riley ». *Taking control: Autonomy in language learning* 1: 251.
- Rochex, Jean-Yves. 1997. « Note de synthèse [L'oeuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle] ». *Revue française de pédagogie* 120 (1): 105–147.
- Saint-Arnaud, Yves, et Yves St-Arnaud. 1989. *Les petits groupes: participation et communication*. Presses de l'Université de Montréal.
- Skehan, Peter. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Stern, Hans Heinrich. 1983. *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Tardif, Maurice. 1993. « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques ». *Revue des sciences de l'éducation* 19 (1): 173–185.
- Truscott, John, et Angela Yi-ping Hsu. 2008. « Error correction, revision, and learning ». *Journal of second language writing* 17 (4): 292–305.
- Van Ek, J. A. 1991. *Trim, JLM Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Vernant, Denis. 1997. « Chapitre Premier. Du discours à l'action ». *Formes sémiotiques*, 5–20.

- Walter, Henriette. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, Etienne C., et William M. Snyder. 2000. « Communities of practice: The organizational frontier ». *Harvard business review* 78 (1): 139–146.
- Zanón, Javier, et José Manuel Alba. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Vol. 2. Editorial Edinumen.
- Zarifian, P. 2001. *Objectif compétence*. Paris Éditions Liaisons. Paris.

INDEX

1. Figures

Figure 1 : Schéma qui représente les quatre nouveautés du CECR -----	32
Figure 2 : La perspective actionnelle avec ses principes présentés par Piccardo (2014 : 4)-----	42
Figure 3: Évolution des configurations historiques en didactique des langues (Puren, 2002:10)-	57
Figure 4 : Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action (Bourguignon, 2011)-----	62
-----	71
Figure 5 : La perspective culturelle dans les différentes méthodologies du FLE selon Puren (2002) -----	71
Figure 6 : Le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social (Bagnoli et al., 2010 : 5).-----	94
Figure 7 : Cartographie qui présenterait le Web 2.0 -----	139
Figure 8 : La formation ouverte d'hier à aujourd'hui (Sébastien Jehlen,2011 : 10)-----	153
-----	162
Figure 9 : La modélisation de l'engagement proposée par Bayle et Foucher (2013 : 4)-----	162
Figure 10 : Apprentissage formel/informel - intentionnel/inattendu. Cité par Grassin (2013 : 68) -----	171
Figure 11: Comparaison entre la compétence information-communication de l'AC et la compétence informationnelle de la PA -----	203
Figure 1 : Scénario d'une tâche actionnelle inspiré de Nissen (2011)-----	216
Figure 2 : Une conversation collective entre les membres du groupe -----	221
Figure 3 : Les espaces de la formation proposés par le tuteur -----	223
Figure 4 : Les points communs entre Wikipédia et la PA-----	231
Figure 5 : La relation entre la netnographie et la recherche-action. Inspiré de Morin (1992)---	251
Figure 6 : Les différents types de télécollaboration en fonction de l'espace et de l'objectif----	254
Figure 7 : Des interactions entre les participants sur Facebook -----	256
Figure 8 : La télécollaboration dans la rédaction et la correction entre les participants.-----	259
Figure 9 : Une télécollaboration entre un participant et un modérateur de Wikipédia -----	261
Figure 10 : Un échange polylogal entre les membres du groupe -----	268
Figure 11 : Un échange polylogal entre le participant et les wikipédiens-----	273
Figure 12 : Un échange dialogal entre une participante et une francophone sur le forum -----	274

Figure 13 : Un échange dialogal entre deux francophones-----	275
Figure 14 : Un échange collaboratif entre deux participants-----	281
Figure 15 : Un feed-back envoyé par un participant-----	282
Figure 16 : Un échange constructif de la part d'un participant -----	283
Figure 17 : Trois exemples des buts des échanges sur Facebook -----	284
Figure 18 : Les stratégies directive et réactive sur Wikipédia -----	287
Figure 18 : Une stratégie directive de la part d'une francophone-----	288
-----	291
Figure 20 : Rôles et fonctions du tuteur en ligne proposés par Quintin (2007) -----	291
Figure 21 : Interaction collective entre le tuteur et les participants. -----	292
Figure 22 : Un post de bienvenu publié par le tuteur lors de l'ouverture du groupe-----	294
Figure 23 : Le tuteur demande aux participants de donner leurs avis sur la tâche -----	294
Figure 24 : Le tuteur propose une application aux participants -----	295
-----	296
Figure 25 : Une participante demande une aide technique au tuteur -----	296
Figure 26 : Le tuteur prévient la participant d'un problème technique-----	296
Figure 27 : Le tuteur détaille les étapes de la réalisation de la tâche pour les participants -----	298
Figure 28 : Le tuteur fournit une vidéo dans la consigne de la tâche -----	299
Figure29 : Le tuteur propose aux participants un glossaire des termes culinaires -----	300
Figure 30 : Plusieurs thèmes sont proposés par le tuteur pour la tâche suivante-----	300
Figure 31 : Un participant demande de l'aide au tuteur à propos de sa recette-----	301
-----	302
Figure 32 : Le tuteur demande aux participants de relire les textes rédigés -----	302
Figure 33 : Le tuteur prévient les participants qu'il reste deux parties du texte à prendre-----	303
Figure 34 : Le rôle correcteur- animateur du tuteur dans l'espace de rédaction -----	304
Figure 35 : La participante chargée de la publication annonce la réussite de sa mission -----	304
Figure 36 : Une interaction entre les différents participants lors de la répartition d'une tâche -	306
Figure 37: Le tuteur fait une démonstration sur la manière de corriger les textes -----	311
Figure 38 : Le tuteur définit une photo du groupe-----	316
Figure 39: Les participants partagent la tâche de la chaîne d'information-----	317
Figure 40 : Le participant annonce la publication de la tâche « fiabilité de Wikipédia »-----	318
Figure 41 : Le tuteur lance le premier post sur le groupe Facebook -----	318
Figure 42 : Un feed-back envoyé par le tuteur sur un commentaire d'une participante-----	319
Figure 43 : Un feed-back envoyé de la part du tuteur à une participante -----	319
Figure 44 : Une participante envoie un feed-back au tuteur -----	320

Figure 45: Utilisation du langage familier par le tuteur -----	320
Figure 46 : L'utilisation du langage familier par les participants -----	321
Figure 47 : Interactions sur le site cible-----	321
Figure 48 : Ouverture du premier groupe par le tuteur -----	324
Figure 49 : Le tuteur demande à la participante de vérifier le lien du texte publié -----	325
-----	325
Figure 50 : Un participant pose une question concernant la recherche d'une recette -----	325
Figure 51 : Une participante envoie un feed-back non verbal -----	326
Figure52 : Les feed-back socio-affectifs de deux participantes -----	326
Figure 53 : Les participants annoncent la publication de leurs recettes de cuisines -----	327
Figure 54 : Une interaction entre deux participants -----	327
Figure 55 : Une interaction entre une participante et une internaute dans le forum de cuisine -	328
Figure 56 : Un échange entre deux participants -----	329
-----	330
Figure 57 : Une participante fait un échange avec un autre participant -----	330
Figure 58: Un feed-back envoyé par une participante -----	330
Figure 59 : Le non-respect de l'orthographe au cours des interactions sur Facebook -----	331
Figure 60 : : Le savoir-agir englobe le savoir-faire -----	337
Figure 61 : Discuter le thème de l'information cible -----	345
Figure 62: Planifier le processus de la réalisation de la tâche -----	346
Figure 63 : Interactions entre les participants pour partager la tâche -----	347
Figure 64 : Les références fournies par une participante à la fin de sa contribution-----	348
Figure 65 : Une contribution rédigée par une participante sur Google Docs -----	349
Figure 66 : Une série de feed-back (à droite) envoyée par les acteurs de l'expérience -----	350
Figure 67 : Chercher un participant pour publier l'information -----	352
-----	352
Figure 68 : Annonce de la réussite de la publication-----	352
Figure 69 : La réaction d'une internaute francophone à l'information publiée -----	353
Figure 70 : Auto-évaluation de l'information créée-----	355
Figure 71 : La notion de la compétence : d'hier à aujourd'hui -----	357
Figure 72: Une discussion entre les participants en français-----	359
Figure 73 : Des acteurs sociaux avec leur tuteur corrigent la contribution de leur ami -----	362
Figure 74: Les participants discutent le choix du thème la tâche à accomplir-----	364
Figure 75 : Le tuteur félicite la participante d'avoir publié sa recette de cuisine -----	377
Figure 76 : Deux participantes réagissent à la publication des tâches -----	377

Figure 77 : Le tuteur réagit au post de participante -----	378
Figure 78 : Deux feed-back envoyés de la part d'un participant -----	379
-----	380
Figure 79 : Une auto-évaluation des participants-----	380
Figure 80 : Un post d'évaluation publié par le tuteur-----	381
Figure 81 : Deux commentaires comprenant des fautes d'orthographe dans l'espace de discussion -----	384
-----	385
Figure 82 : Le déroulement des feed-back dans l'espace de rédaction -----	385
Figure 83 : Un feed-back correctif sous forme de question envoyé par un participant-----	387
-----	387
Figure 84 : Des feed-back correctifs du type assertif -----	387
Figure 85 : Un feed-back correctif visant à souligner une faute d'interférence -----	388
Figure 86 : Un feed-back correctif interactif entre le tuteur et un participant -----	389
Figure 86 : Un feed-back correctif interactif entre le tuteur et un participant -----	389
Figure 87 : Un feed-back correctif de la part du tuteur -----	390
Figure 88 : Un exemple des feed-back directs -----	391
Figure 89 : Un feed-back correctif indirect de la part du tuteur -----	391
Figure 90 : Un feed-back correctif indirect de la part de la participant -----	392
Figure 91: Un feed-back positif pour l'article publié sur Wikipédia-----	394
Figure 92 : Un feed-back positif sur Wikipédia-----	394
Figure 93 : Termes et règles d'utilisation de « ForumFr » -----	395
Figure 94 : Les réactions des internautes concernant le texte publié -----	395
Figure 95 : Feed-back envoyé par un modérateur de Wikipédia -----	396
Figure 96 : Un mail de consignes de tâches envoyé à une nouvelle participante -----	397
Figure 97 : La tâche « fiabilité de Wikipédia » réalisée par une étudiante du public témoin--- -----	399
-----	400
Figure 98 : Un exemple de la tâche « accents régionaux en France » du public-témoin -----	400
Figure 99 : La tâche « accent régionaux en France » réalisée par une étudiante du public-témoin -----	401
-----	401
Figure 100 : Les références fournies dans la tâche « fiabilité de Wikipédia » -----	402
Figure 101 : Comparaison entre la tâche rédigée et le site consulté -----	405
Figure 102 : Réactions des internautes francophones à une recette de cuisine publiée par un participant-----	415

2. TABLEAUX

PARTIE THEORIQUE

Tableau 1 : Différences entre la PA et l'AC. (Rosen E., 2009).....	53
Tableau 2 : Différence entre l'objectif de la didactique européenne avant et après le CECR.....	58
Tableau 3 : La tâche dans l'approche communic' actionnelle (Bourguignon,2010 : 37).....	63
Tableau 4 : Les unités de la méthode Écho proposées par J. Girardet (2011 : 8).....	78
Tableau 5 : Les paramètres d'évaluation selon le CECR (2001 :139).....	98
Tableau 6 : Deux démarches évaluatives (Robert,Rosen et Reinhardt, 2011 : 162)	100
Tableau 7 : Les différences entre les tâches et le niveau de leur entraînement selon Springer et Koenig-Wisniewska (2009)	122
Tableau 8 : Le cycle de la tâche.....	123
Tableau 9 : Les étapes de la réalisation d'une tâche de la PA dans un cours d'anglais au collège	125
Tableau 10 : Le changement qui a engendré le WS par rapport au Web traditionnel (Pérez, 2009 : 252)	133
Tableau 11 : Tableau récapitulatif des trois types d'apprentissage proposé par Mangenot (2011a : 6)	170
Tableau 12 : Comparaison entre l'évolution du rôle de l'internaute au sein du W 2.0 et l'apprenant de la PA.....	181

PARTIE MÉTHODOLOGIQUE

Tableau 1 : Fiche descriptive du scénario pédagogique de la PA au sein du web social	219
Tableau 2 : Les espaces de la formation et leurs fonctions.....	224
Tableau 3 : Les thèmes des tâches et les sites cibles	230
Tableau 4 : Statistiques des actions des membres de l'expérience sur le groupe Facebook	264
Tableau 5 : Nombre des contributions initiative par rapport à celui de leurs réactions.....	267
Tableau 6 : Contributions réactives sur l'espace de rédaction.....	270
Tableau 7 : Statistiques des échanges au sein des sites cibles	272
Tableau 8 : Statistiques des thèmes des échanges sur Facebook	280
Tableau 9 : Les espaces de la formation avec leurs fonctions	285
Tableau 10 : Les stratégies d'échange dans l'espace de publication	286

Tableau 11 : Tableau récapitulatif des feed-back envoyés dans les trois espaces de l'expérience	312
Tableau 12 : Nombre d'émoticônes dans les trois espaces de la formation	323
Tableau 13 : La compétence dans le monde du travail chez Richer (2009 : 33)	342
Tableau 14 : Modèle d'une compétence informationnelle couplée au Web social	344
Tableau 15 : Analyse quantitative des réactions des francophones	353
Tableau 16 : Le vocabulaire utilisé par les participants pour chaque tâche.....	361
Tableau 17 : La compétence syntaxique développée pour chaque tâche.....	363
Tableau 18 : Statistiques des feed-back correctif dans les deux groupes	386

3. EXEMPLES

Exemple 1 : Une contribution réactive a suscité un échange polylogal de la part des membres de l'expérience.....	271
Exemple 2 : Un échange directif de la part de la participante envers son tuteur	282
Exemple 3 : Un échange de négociation de la part d'un participant.	283
Exemple 4 : La stratégie constructive dans l'espace de rédaction.....	285
Exemple 5 : La stratégie directive dans l'espace de rédaction	285
Exemple 6 : La stratégie de négociation utilisée par le tuteur dans l'espace de rédaction	286
Exemple 7 : Des interactions auteur d'un feed-back correctif.....	392
Exemple 8 : Témoignage concernant la tâche « accents régionaux » rédigée par une étudiante ...	403

4. GRAPHIQUES

Graphique 1 : Statistiques des éléments multimodaux prises du site : https://grytics.com	265
Graphique 2 : Statistiques des contributions réactives dans les deux groupes.	266
Graphique 3 : Diagramme et Graphique des buts des échanges selon les modèles de Caele (on (2002).....	281