

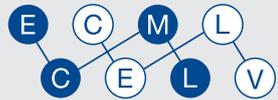


E-LANG

Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues

Christian Ollivier

Equipe du
projet e-lang

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES

CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est une institution du Conseil de l'Europe auquel adhèrent 33 pays à ce jour. Le CELV offre un appui à ses Etats membres afin de les aider à relever les défis qui se posent au sein de leurs systèmes éducatifs nationaux :

- il promeut des approches novatrices dans l'enseignement des langues ;
- il fait progresser la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ;
- il soutient la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives ;
- il favorise le dialogue entre praticiens et décideurs dans le domaine de l'éducation aux langues.

Dans le cadre de ses programmes de quatre ans, le CELV travaille en collaboration avec des ministères, des spécialistes de langues, des institutions nationales et des organisations linguistiques internationales. Le Centre offre une plateforme permettant de collecter et diffuser de l'information et d'encourager la discussion et la formation de multiplicateurs autour de questions liées à l'éducation aux langues. A l'échelle européenne, il maintient également des réseaux de formateurs d'enseignants, de chercheurs et d'administrateurs de l'éducation.

Le travail du Centre se concentre essentiellement sur les domaines prioritaires déterminés par les Etats membres tels que la migration et l'éducation aux langues, l'éducation plurilingue, la mobilité et l'apprentissage interculturel, les nouveaux médias dans l'éducation aux langues, l'évaluation et l'appréciation, l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, l'emploi et les langues. La formation des enseignants est au cœur même de son travail.

Les activités du CELV sont complémentaires à la fois à celles du Service de l'éducation du Conseil de l'Europe, dans l'élaboration de politiques et d'outils de planification dans le domaine de l'éducation aux langues, et à celles du Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Les publications du CELV ont pour but d'offrir des conseils et des orientations concrètes en matière d'éducation aux langues ainsi que des exemples de bonnes pratiques éducatives pour la mise en œuvre d'approches inclusives, plurilingues et interculturelles. Le travail du CELV représente un effort collectif et une détermination commune afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

La présente publication a été élaborée par l'équipe du projet e-lang « Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ». La publication vise à définir clairement les fondements pédagogiques qui guident le projet e-lang sur l'utilisation des nouvelles technologies. Un ensemble de modules de formation, également élaboré par l'équipe du projet e-lang, l'accompagne. Les modules présentent une méthodologie d'enseignement intégrant les nouvelles technologies. Ils sont disponibles sur le site web www.ecml.at/e-lang.

Le projet e-lang (2016-2018), mené dans le cadre du programme du CELV « Les langues au cœur des apprentissages », illustre le dévouement et la participation active de tous les professionnels impliqués.

La promotion des produits résultant du programme et leur adaptation aux différents environnements d'apprentissage sont soutenues par les Points de contact nationaux du CELV dans chacun de ses Etats membres : www.ecml.at/contactpoints. Toutes les publications du Centre et les documents d'accompagnement peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : www.ecml.at

**Littératie numérique et
approche socio-interactionnelle pour
l'enseignement-apprentissage des langues**

Christian OLLIVIER

Projet e-lang
« Vers une littératie numérique
pour l'enseignement-apprentissage des langues »

Centre européen pour les langues vivantes, Graz

2018

Equipe du projet e-lang : Christian Ollivier (coordinateur), Catherine Caws, Marie-Josée Hamel, Catherine Jeanneau, Ulrike Szigeti et Katerina Zourou

Avec le soutien de Patrimoine canadien

Edition anglaise :

Digital literacy and a socio-interactional approach for the teaching and learning of languages

ISBN : 978-92-871-8856-4

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-ROM, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Direction de la communication du Conseil de l'Europe (FR-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 Strasbourg Cedex
France
<http://book.coe.int>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
Autriche
www.ecml.at

ISBN : 978-92-871-8855-7

© Conseil de l'Europe, septembre 2018

Table des matières

1 Littératie numérique.....	7
1.1 Précisions terminologiques	7
1.2 Evolution et diversité des modèles.....	7
1.3 Littératie numérique – Eléments retenus.....	8
1.3.1 Littératie technologique.....	9
1.3.2 Littératie de la construction de sens.....	9
1.3.3 Littératie de l'interaction	10
1.3.4 Cadre éthique et critique	11
1.4 Développement de la littératie numérique	12
1.5 Mise en œuvre	13
2 Autonomie.....	15
3 Approche socio-interactionnelle	17
3.1 Compétence de communication	
sous contrainte relationnelle.....	17
3.1.1 Modèles juxtaposants de la compétence	
de communication	17
3.1.2 Pour une primauté de l'interaction sociale.....	18
3.1.3 La construction de sens déterminé par	
les interactions sociales.....	20
3.1.4 Cas des situations sans interaction langagière	
directe – Exemple du texte littéraire	22
3.1.5 Résumé – Vers une compétence	
socio-interactionnelle	23
3.2 L'approche socio-interactionnelle.....	24
4 Tâches ancrées dans la vie réelle –	
Vers une extension du domaine de la tâche.....	27
4.1 Vers une définition de la tâche.....	27
4.2 Notre conception de la tâche	29
4.3 Types de tâches	30
4.3.1 Tâches et vie réelle	30
4.4 Tâche ancrée dans la vie réelle (sur le web 2.0)	
et double ancrage.....	32
4.4.1 Ancrage dans la vie réelle	33
4.4.2 Ancrage dans le monde éducatif	36

4.5 Atouts des tâches ancrées dans la vie réelle.....	37
4.5.1 Double authenticité	37
4.5.2 Ouverture sur le monde –	
<i>Agir et interagir en dehors du monde éducatif</i>	39
4.5.3 Dépassement des limites de l’enseignement- <i>apprentissage en classe (de langue)</i>	39
4.5.4 Ancrage dans la vie réelle et motivation	41
4.5.5 Prise de conscience du degré d’exigence.....	41
4.5.6 Apprenant-usager	42
4.5.7 Droit à la parole et empowerment <i>de l’apprenant-usager</i>	42
4.5.8 Atouts des interactions sociales et langagières <i>sur le web 2.0</i>	44
4.6 Tâche ancrée dans la vie réelle ou projet ?	44
5 Rôles de l’enseignant dans une approche socio-interactionnelle	46
5.1 Des conceptions divergentes	46
5.2 Ce que n’est pas l’enseignant.....	46
5.3 Ce qu’est l’enseignant	47
6 Perspectives	49
7 Exemple de tâche	50
8 Bibliographie	56

Ce livret constitue une introduction à l'approche didactique développée par le projet e-lang (« Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues »). Ce projet (2016-2018) s'inscrit dans le programme « Les langues au cœur des apprentissages » du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Nous publions ce petit ouvrage car nous sommes persuadés que toute proposition pour l'utilisation du numérique doit être fondée sur une conception didactique et pédagogique clairement explicitée.

La didactique du projet e-lang s'articule autour de deux grands axes :

- une approche socio-interactionnelle. Celle-ci prône la mise en œuvre de tâches ancrées dans la vie réelle ;
- l'articulation entre tâche et utilisation de ressources numériques. Cela doit contribuer au développement, chez l'apprenant, de l'autonomie et de compétences fortes et durables.

Mettre en œuvre cette approche et cette articulation demande de

- connaître des ressources numériques ;
- savoir les utiliser ;
- en évaluer les potentialités pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Ceci requiert donc des enseignants et des apprenants de développer leur propre littératie numérique. Le projet e-lang entend leur apporter des pistes pour cela.

Nous nourrissons l'espoir que les propositions que nous allons faire pourront trouver un terrain favorable chez les praticiens. Cela relève peut-être de l'utopie, mais, à l'instar de Coste¹, nous pensons que l'utopie est un excellent « projet et principe » en didactique lorsque l'on envisage une transformation des pratiques.

Un exemple commenté de tâche ancrée dans la vie réelle est proposé à la fin de ce petit ouvrage. Il permet de mieux comprendre ce texte. Nous invitons le lecteur à s'y reporter.

¹ (Coste, 2005, p. 416)

1 Littératie numérique

1.1 Précisions terminologiques

Les définitions de la littératie numérique sont nombreuses. Les termes aussi : « computer literacy », « ICT literacy », « eLiteracy », « new literacies », « littératies du 21^{ème} siècle », « literacies of the digital ». Le pluriel des derniers termes souligne la dimension complexe et multiple de la notion.

Les graphies ne sont pas non plus uniformes en français. Deux formes se côtoient en effet : « littératie » et « littéracie ». Nous utiliserons « littératie numérique » qui correspond aux options graphiques et terminologiques du CELV. Le singulier ne nous empêchera pas de souligner la complexité de la notion.

1.2 Evolution et diversité des modèles

Les conceptions de la littératie numérique ont fortement évolué depuis la définition donnée par Gilster² et souvent considérée comme fondatrice. Cette définition a fait date car elle met en avant la dimension cognitive (et non technologique) : « digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes »³. Pour Gilster, c'est essentiellement une compétence informationnelle visant la construction de sens : « ability to read with meaning, and to understand »⁴. Cela est lié à une capacité de pensée critique qui permet de « make informed judgments about what you find on-line »⁵.

Avec l'évolution des technologies et des usages, les définitions ont évolué. Elles se sont élargies et soulignent la complexité et la pluralité de la littératie numérique. Voici trois exemples :

- Eshet-Alkalai propose un modèle composé de cinq, voire six littératies : « photovisual literacy », « reproduction literacy », « branching literacy », « information literacy », « socioemotional literacy » ; « real-time thinking »⁶.

² (Gilster, 1997)

³ (Gilster, 1997, p. 15) : la littératie numérique est une affaire de maîtrise des idées, pas du clavier. Sauf indication contraire, toutes les traductions sont de notre fait.

⁴ (Gilster, 1997, p. 1) : la capacité à lire en donnant du sens et à comprendre.

⁵ (Gilster, 1997, p. 2) : porter des jugements fondés sur ce que l'on trouve en ligne.

⁶ (Eshet-Alkalai, 2004) : littératie photovisuelle, littératie de la reproduction, littératie de l'hypermedia, littératie informationnelle, littératie socioaffective, pensée en temps réel.

- Le projet européen DigEuLit⁷ identifie quatre composantes : « technical literacy », « information literacy », « media literacy » et « visual literacy ».
- Jisc propose un modèle comprenant cinq éléments⁸ : « communication, collaboration and participation » ; « digital creation, innovation and scholarship » ; « information, data and media literacies » ; « digital learning and development ». Jisc fait également une place importante à la construction et la gestion de son identité numérique, de même qu'au bien-être dans des environnements (de travail) potentiellement saturés d'outils numériques.

1.3 Littératie numérique – Eléments retenus

Avant de présenter notre conception, nous tenons à rappeler que la condition première au développement de la littératie numérique est l'accès aux ressources numériques. La première fracture numérique ne doit pas être sous-estimée. Les raisons peuvent être nombreuses : manque de moyens financiers, manque d'infrastructure, mais aussi la possible inadaptation de ressources aux personnes, notamment aux personnes handicapées (handicap visuel par exemple).

Ceci posé, nous considérons la littératie numérique comme le fruit de l'interconnexion de trois grandes composantes dans un cadre critique et éthique. Ces composantes sont la littératie technologique, la littératie de la construction du sens, la littératie de l'interaction.

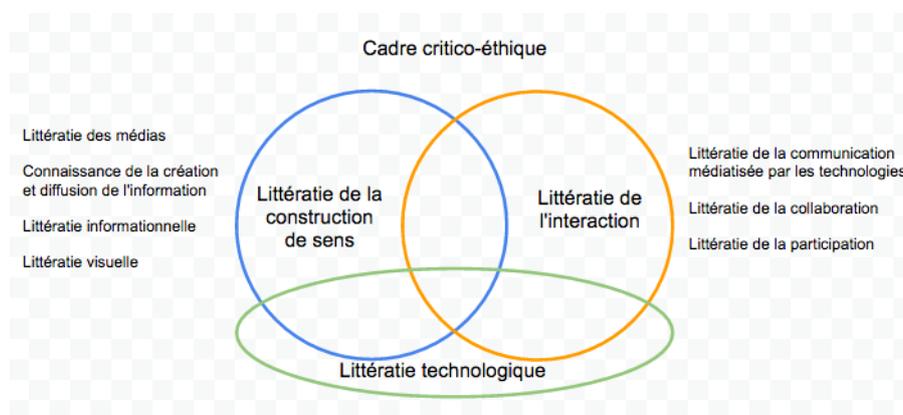


Figure 1 : Littératie numérique

⁷ (Martin & Grudziecki, 2006) : littératie technique, littératie informationnelle, littératie des médias, littératie visuelle.

⁸ (Beetham, 2015 ; Jisc, 2014 ; Killen, 2015) : communication, collaboration et participation ; création numérique, innovation et études ; littératies informationnelles, des données et des médias ; apprentissage et formation numériques.

1.3.1 Littératie technologique

C'est la dimension la plus ancienne dans les conceptions de la littératie numérique. Dans certains modèles récents, elle n'apparaît pas, car elle est considérée comme une condition au développement de la littératie numérique. Bawden⁹ parle d'« underpinning », une fondation pour la mise en œuvre des autres composantes. Nous y voyons la capacité à identifier des outils et des ressources numériques (appareil, logiciel, application...) et à savoir les utiliser.

La condition première à l'usage du numérique est d'être en mesure d'utiliser techniquement des appareils informatiques, des logiciels et des interfaces. Connaître, par exemple, l'existence et l'URL d'un dictionnaire en ligne est une bonne chose. Mais il faut aussi savoir se servir de ses fonctionnalités. Pour l'enseignant, cela demande d'abord de se familiariser avec les fonctionnalités des ressources. Ensuite, il pourra aider ses apprenants à les utiliser au mieux afin de répondre à des besoins spécifiques.

1.3.2 Littératie de la construction de sens

Nous regroupons ici plusieurs éléments des divers modèles de littératie numérique, notamment la littératie informationnelle, mais aussi la littératie des médias et du visuel.

La littératie informationnelle (en lien ou non avec le numérique) a été largement définie par la recherche et des experts. La déclaration de Prague la définit comme suit :

La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent ; elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie.¹⁰

La littératie des médias présente de fortes similitudes avec la littératie informationnelle. Elle possède cependant ses spécificités. Elle s'intéresse aux genres liés aux média de communication (le mail par exemple) et à la façon dont les messages sont construits et interprétés sur les médias technologiques.

Nous incluons également ici ce que Bawden nomme « background knowledge ». Autrement dit la connaissance que l'on peut avoir des modes de production et de

⁹ (Bawden, 2008)

¹⁰ (UNESCO, 2003, p. 1)

diffusion de l'information. De même, nous incluons la littératie visuelle qui consiste à savoir créer du sens à partir d'éléments visuels.

Dans de nombreuses tâches, l'apprenant devra faire le point sur les informations dont il dispose et celles qui lui manquent. Il devra alors se demander comment se procurer celles-ci. Il devra évaluer les informations trouvées, sélectionner celles qui sont pertinentes et les utiliser pour réaliser la tâche.

L'enseignant pourra inviter les apprenants à participer à des sites d'information participatifs (Wikinews par exemple). Ce genre de tâche demande de traiter des informations diverses pour rédiger un article sur un média en ligne. L'apprenant peut ainsi faire l'expérience de la gestion, de la production et de la diffusion de l'information et avoir une réflexion sur celles-ci. Participer à un site participatif comme Wikinews ou Wikipédia permet aux apprenants de prendre conscience de la façon dont l'information est générée et diffusée sur ce genre de sites.

1.3.3 Littératie de l'interaction

Nous regroupons sous cette expression les dimensions communicatives et collaboratives. Toutes les deux ont en effet en commun de demander des interactions entre plusieurs personnes. Il s'agit d'être capable d'interagir et d'agir ensemble de façon efficace et appropriée en utilisant les technologies à disposition. Cela demande notamment de prendre conscience des spécificités de la communication médiatisée par le numérique. En effet, on ne communique pas de la même manière sur un forum où on s'adresse à plusieurs personnes que l'on connaît plus ou moins ou dans un mail adressé à une seule personne de son entourage ou encore dans un mail adressé à une personne mais avec copie à plusieurs autres... On retrouve ici aussi la capacité à gérer et évaluer en temps réel de grosses quantités d'informations (par exemple sur un jeu en ligne ou un chat public)¹¹.

Cette dimension sera tout particulièrement présente dans notre approche socio-interactionnelle. Celle-ci demande en effet d'avoir pleinement conscience des personnes à qui on s'adresse pour pouvoir les prendre en compte dans la réalisation de la tâche. Pour participer à un forum, il faut, par exemple, avoir conscience de qui sont les lecteurs et de leurs attentes.

¹¹ Eshet-Akalah et Chajut (2009) parlent de « real-time thinking ».

1.3.4 Cadre éthique et critique

C'est un des éléments clés de notre conception. Pour nous, la mise en œuvre de toutes ces littératies spécifiques se fait au sein d'un cadre critique et éthique. Cette dimension critique dépasse celle présente dans la littératie informationnelle. Elle demande à l'utilisateur d'avoir conscience du comportement approprié lié à une situation et un environnement numérique spécifiques. Nous incluons également la conscience des questions de confidentialité et de sécurité. Tout ce qui touche à la construction et à la gestion de l'identité numérique trouve également sa place ici. En outre, utiliser les technologies demande de porter une attention toute particulière à la santé humaine et environnementale (« human and environmental health ») et de viser des pratiques numériques inclusives, équitables (« fully inclusive and equitable »)¹² et favorisant la participation démocratique.

Toute activité proposée aux apprenants gagnera à inclure cette réflexion critique et éthique. Il s'agit certes de former des personnes à utiliser les technologies pour leurs fins personnelles. Mais il s'agit également de former des citoyens. Ceux-ci doivent être capables de participer activement à la vie de la société d'une manière signifiante et bénéfique pour eux-mêmes *et pour les autres* au niveau micro- et macrosocial, autrement dit au niveau interpersonnel et au niveau de la société. Pour cela, il est nécessaire d'avoir conscience de l'impact (notamment) interpersonnel, social, culturel, sociétal et environnemental des technologies et des pratiques numériques.

Inviter les apprenants à déposer des commentaires à la suite d'un article de journal en ligne ou leur proposer de participer à la construction de sites participatifs, c'est les inciter à participer à la vie de la société sur le web. Encore faut-il s'assurer que ces participations fassent sens pour les apprenants *et* pour les autres usagers des sites. Il ne s'agit pas de participer pour suivre une consigne de l'enseignant, mais d'apporter une réelle contribution. L'apprenant devra alors avoir conscience que cette action en ligne participe de la construction de son identité numérique. Il devra donc choisir sous quelle identité il agit : identité réelle ou pseudo par exemple.

Chaque fois qu'une nouvelle ressource ou un site est présenté(e) aux apprenants, nous proposons également de mener une réflexion sur les atouts, mais aussi les limites et les éventuels risques qui y sont liés. Il pourra s'agir de se demander si une ressource est pertinente pour

¹² (Beetham, 2015)

réaliser une tâche ou s'il n'existe pas d'autres ressources numériques *ou non* qui seraient plus adaptées.

Il nous semble essentiel de ne pas tomber dans un enthousiasme irréfléchi pour le numérique. Nous prôtons « une posture réaliste critique », ni technophile ni technophobe et surtout non déterministe¹³. Nous pensons, en effet, qu'aucune technologie en soi ne garantit le succès de l'apprentissage. Tout est question de littératie numérique en lien avec une compétence pédagogique chez l'enseignant et une compétence d'apprentissage et de communication chez l'apprenant-usager des langues.

1.4 Développement de la littératie numérique

Il convient de noter que ces composantes ont toutes trois faces. Il s'agit, d'une part, de savoir utiliser les ressources numériques en « consommateur », de savoir produire et donc d'être acteur et de comprendre et pouvoir évaluer les ressources et outils pour en faire un usage critique et éclairé.

Proposer d'aider les apprenants à développer leur littératie numérique semblera étrange à certains. Les jeunes qui fréquentent les établissements de formation sont en effet souvent qualifiés de natifs du numérique (« digital natives »). On leur prête alors des compétences numériques fortes. La recherche a cependant montré que les « digital natives » sont plus un mythe qu'une réalité. La jeune génération a certes un usage souvent très important des technologies, mais cet usage est souvent réduit à des pratiques spécifiques, notamment sociales et communicationnelles¹⁴.

Les jeunes rencontrent souvent des difficultés importantes à transférer dans le monde de l'apprentissage les compétences acquises dans la vie de tous les jours¹⁵. Ils sont souvent « tech-comfy »¹⁶, c'est-à-dire à l'aise avec les technologies numériques pour un usage pratique et social. Ils ne sont cependant pas forcément « tech-savvy », c'est-à-dire capables d'utiliser ces technologies à des fins de formation ou professionnelles.

Comme Sharpe *et al.*¹⁷, nous visons la création par les apprenants de leurs environnements personnels d'apprentissage. Nous entendons par là notamment l'ensemble des ressources (numériques ou non) connues et utilisables par

¹³ (Karsenti & Collin, 2013, p. 61)

¹⁴ (Dauphin, 2012)

¹⁵ (Baron & Bruillard, 2008 ; Guichon, 2012 ; Jones, Ramanau, Cross & Healing, 2010 ; Kirschner & van Merriënboer, 2013)

¹⁶ (Dudeney, 2011 ; par exemple Dudeney & Hockly, 2016)

¹⁷ (Sharpe, Beetham & Freitas, 2010)

l'apprenant pour apprendre et utiliser au mieux les langues. Nous visons ainsi une transformation réfléchie, critique et éthique des modes d'apprentissage.

Pour cela, nous fondons notre approche sur l'action : autrement dit sur une approche actionnelle fondée sur des tâches. Celles-ci doivent permettre aux apprenants de faire l'expérience des différents aspects de la littératie numérique. Notons que nous visons l'utilisation de ressources numériques en « consommateur » (un dictionnaire en ligne par exemple), mais aussi la participation active à la co-construction de ressources en tant qu'acteur (publier sur des sites collaboratifs par exemple). Et nous pensons qu'en faisant l'expérience de la création numérique, les apprenants pourront avoir une meilleure connaissance et utilisation critique des ressources disponibles.

Pour développer cette dimension critique, il nous semble essentiel de prévoir des moments de réflexion. Ce sera l'occasion d'un retour sur l'utilisation de telle ou telle ressource, sur sa pertinence, ses atouts et limites pour les objectifs visés. Cela pourra conduire les apprenants à intégrer ou non dans leur environnement personnel d'apprentissage les ressources utilisées.

L'objectif est que les apprenants apprennent à connaître et utiliser des ressources numériques. L'important reste cependant qu'ils sachent les articuler pour réaliser certains types de tâches. C'est ainsi qu'ils développeront des compétences fortes d'apprenant et d'utilisateur des langues.

1.5 Mise en œuvre

Nous proposons ci-après notre conception opérationnelle du développement et de la mise en œuvre de la littératie numérique. Nous nous appuyons sur le modèle de réalisation de tâches en autonomie développé par le projet européen DidacTIClang¹⁸ (Une didactique des langues intégrant Internet – An Internet-based didactic approach for language teaching and learning) et sur les travaux du projet DigEuLit¹⁹ (A European framework for digital literacy).

Nous considérons que la personne confrontée à une tâche doit effectuer les opérations suivantes :

- identifier les compétences et connaissances nécessaires pour réaliser la tâche ;
- identifier ses propres ressources disponibles (les ressources « internes ») : les connaissances et compétences dont elle dispose ;
- se faire une idée de ce qui est possible pour elle et de ce qui ne l'est pas ;
- localiser des ressources externes pour compléter ses ressources propres et réussir à réaliser la tâche. Ces ressources externes peuvent être humaines ou

¹⁸ (Ollivier & Weiß, 2007)

¹⁹ (Martin & Grudziecki, 2006)

technologiques, numériques ou non. Elles font déjà partie ou non de l'environnement personnel d'apprentissage de la personne ;

- rechercher et accéder aux ressources externes et en évaluer la pertinence et de la fiabilité ;
- combiner les aides et informations apportées par les ressources pour réaliser la tâche ;
- réaliser la tâche ;
- publier le résultat / le produit de la tâche ;
- réfléchir sur les processus et les ressources utilisées pour en évaluer la pertinence, les atouts et les limites ;
- enrichir son environnement personnel d'apprentissage avec les expériences et ressources utilisées et jugées pertinentes.

2 Autonomie

Le modèle de développement et mise en œuvre de la littératie numérique que nous définissons dans ce projet s'intègre dans le développement de l'autonomie de l'apprenant *et* de l'utilisateur des langues. Nous définissons donc ci-dessous brièvement ce que nous entendons ici par « autonomie ».

Holec²⁰ (notamment) a développé une vision « radicale » de l'autonomie. Cette conception demande à l'apprenant de prendre en charge l'intégralité de son apprentissage, de la définition des objectifs à l'évaluation des processus et des résultats. Ce modèle nous semble pertinent pour des apprenants hors contexte institutionnel. Une telle autonomie pourra donc être intéressante pour des personnes qui désirent apprendre par elles-mêmes une langue.

En milieu institutionnel cependant, certaines décisions peuvent être prises sans consultation de l'apprenant. Dans de nombreux systèmes scolaires ou universitaires, c'est le cas, par exemple, de la définition des objectifs et des modalités d'évaluation. Le développement de l'autonomie portera alors essentiellement sur les modalités de l'apprentissage. Autrement dit sur la façon d'atteindre les objectifs fixés pour répondre aux critères d'évaluation.

Une telle autonomie dans l'apprentissage doit permettre à l'apprenant de devenir un usager des langues autonome. Une fois sorti du système éducatif, celui-ci devra en effet prendre entièrement en charge la réalisation des tâches qu'il aura choisies ou qui lui seront imposées.

Nous présentons succinctement un modèle fondé, entre autres, sur les travaux de Holec, Little, Littlewood et Portine²¹. Ce modèle comprend plusieurs opérations :

- la prise de conscience et la compréhension des objectifs d'apprentissage et des contraintes liées aux tâches à effectuer (notamment des contraintes liées aux interactions sociales) ;
- la définition de ses propres objectifs (dans le cadre des limites institutionnelles) ;
- le choix de méthodes, d'activités, de matériaux et d'un plan d'action qui permettent d'atteindre les objectifs et de réaliser la tâche. Celui-ci se fonde notamment sur :

²⁰ (Holec, 1981, 1993)

²¹ (Little, 1991 ; Little, Dam & Legenhausen, 2017 ; Littlewood, 2004 ; Portine, 1998)

- la conscience des ressources, compétences et connaissances dont on dispose ;
- l'identification de ressources externes susceptibles de pallier aux déficits personnels ;
- la capacité à utiliser ces ressources pour réaliser la tâche à effectuer (notamment la littératie numérique) ;
- la mise en œuvre des actions prévues ;
- l'évaluation critique des actions mises en œuvre et des ressources mobilisées ;
- une réflexion sur le développement de son autonomie d'apprentissage et d'action dans la vie réelle.

Dans le cadre de ce projet, nous nous concentrerons bien évidemment sur les aspects en lien avec la littératie numérique. Nous mettrons donc l'accent sur

- l'identification et l'utilisation des ressources numériques qui permettront à l'apprenant et à l'utilisateur de compléter ses propres compétences et connaissances ;
- l'évaluation critique de ces ressources et une réflexion sur leur pertinence dans le cadre de l'utilisation des langues.

3 Approche socio-interactionnelle

Dans cette partie, nous allons présenter notre approche didactique : l'approche socio-interactionnelle. Nous expliciterons d'abord notre conception de la compétence de communication et d'action. Nous définirons ensuite notre approche et le type de tâche spécifique de celle-ci : les tâches ancrées dans la vie réelle.

3.1 Compétence de communication sous contrainte relationnelle

3.1.1 Modèles juxtaposants de la compétence de communication

Depuis Hymes²², on considère largement que l'acquisition d'une compétence de communication et toute utilisation des langues sont dépendantes des facteurs socio-culturels environnants. Elles reposent sur une aptitude à reconnaître l'adéquation (« appropriateness ») de son action au contexte social. Il s'agit de savoir « when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, and in what manner »²³.

Les chercheurs qui ont suivi Hymes²⁴ ont également mis en avant la dimension sociale de la communication. Mais on note dans leurs modèles deux choses essentielles :

- la dimension sociale reste *une* composante parmi d'autres placées sur le même niveau ;
- elle est souvent limitée à une dimension socioculturelle (aussi nommée sociolinguistique). Elle laisse ainsi peu de place à l'intersubjectif – autrement dit à la relation interpersonnelle qui unit les différentes personnes impliquées dans la communication.

Ainsi, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) définit la « compétence à communiquer langagièrement [...] comme présentant trois composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique »²⁵. Les composantes sont juxtaposées sans

²² (Hymes, 1972, 1991)

²³ « Quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (trad. 1991, p. 74).

²⁴ (Bachman, 1990 ; Canale & Swain, 1980 ; Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar & Papo, 1976 ; Moirand, 1982)

²⁵ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17)

hiérarchisation. Et la dimension sociale se limite essentiellement au sociolinguistique.

Pourtant, la définition de la perspective actionnelle accorde théoriquement une place primordiale aux « acteurs sociaux » et au « contexte social » dans lequel les tâches sont effectuées. Le CECRL considère en effet « avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » et précise que les activités langagières « s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »²⁶.

Probablement faut-il y lire une référence plus à des normes de société, à des normes culturelles qu'aux relations interpersonnelles. Celles-ci sont en effet peu présentes. Elles ne sont évoquées explicitement que très ponctuellement. Le *Cadre* souligne ainsi au point 4.1.3 la nécessité de prendre en compte les éléments suivants : « nombre d'interlocuteurs et la familiarité qu'ils ont entre eux ; statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.) ; présence/absence de public ou d'oreilles indiscrettes ; nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimitié, coopération) ». Mais, pour les auteurs du *Cadre*, il ne s'agit que d'une des contraintes de la communication imposées par le « cadre extérieur »²⁷.

Or, ceci ne rend pas pleinement compte de la réalité de la communication, telle que nous la concevons. Celle-ci est en effet – c'est notre conviction – principalement déterminée par les interactions sociales.

3.1.2 Pour une primauté de l'interaction sociale

Notre conception de la compétence de communication considère que toute action et donc toute communication (comprise comme un type d'action humaine) est déterminée *primairement* par les interactions sociales dans lesquelles elle s'inscrit. Nous entendons par « interactions sociales » les relations sociales dynamiques (c'est-à-dire en perpétuelle évolution) qui unissent les personnes impliquées dans toute action. Autrement dit, les actions sont déterminées *d'abord* par les relations sociales entre les individus impliqués et celles-ci peuvent être modifiées par l'action.

Prenons tout de suite un exemple (trivial !) pour expliciter cette détermination des actions humaines par les interactions sociales. L'exemple sera culinaire. On ne cuisinera pas le même plat de la même façon selon qu'il est destiné a) à une personne dont on est tombé amoureux et que l'on invite pour la première fois à manger chez soi,

²⁶ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

²⁷ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 42)

b) à être servi sur un buffet à l'occasion de la fête de son entreprise pour laquelle chacun doit apporter un plat ou c) à soi-même un soir en rentrant du travail. Et la réussite ou non du plat pourra avoir un impact sur les relations interpersonnelles.

Au niveau langagier, nous posons également cette primauté de la relation. Nous posons donc que la communication est *primairement* déterminée par la relation interpersonnelle. Nous insistons ainsi sur la dimension dialogique²⁸ et interpersonnelle de la communication. Cette dimension intersubjective l'emporte sur « l'existence de normes abstraites gouvernant la pratique de la communication en général »²⁹, autrement dit sur des règles socioculturelles.

Un exemple le montrera clairement : les règles sociales veulent qu'en France, un élève s'adresse à la personne qui dirige son école en la vouvoyant. Mais si celui-ci se trouve être un parent proche de l'élève, les choses peuvent changer radicalement. L'interaction sociale (intersubjective) fera que l'élève pourra tutoyer le directeur de son établissement. Dans certains cas cependant, en situation très formelle, en présence de nombreuses autres personnes ne connaissant pas les liens de parenté qui unissent les deux personnes par exemple, il pourra arriver que l'élève vouvoie son parent proche pour répondre aux attentes sociales. Dans ce cas, cela aura pu faire l'objet d'une explicitation entre l'élève et son parent. L'application des normes sociales est donc d'abord déterminée par les interactions sociales en présence.

Sur cette base, nous posons que la compétence de communication et d'action est *d'abord* la capacité à agir et à utiliser le langage en adéquation avec les interactions sociales interpersonnelles en présence.

Nous ne réduisons bien entendu pas la compétence de communication à cela. Les sous-compétences (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques...) proposées depuis les années 1970 et par le *Cadre* gardent toute leur pertinence. Mais nous posons la *primauté* de l'interaction sociale sur les autres dimensions. Nous disons donc que l'activation des autres composantes est déterminée par l'interaction sociale intersubjective.

²⁸ (Jacques, 1979, 1985, 2000)

²⁹ (Bouvier, 2000, p. 72)

Nous avons pris plus haut un exemple au niveau sociolinguistique, nous prendrons maintenant un exemple dans le champ du linguistique. Si on simplifie à l'extrême, on pourra dire que les choix linguistiques (lexicaux, syntaxiques...) sont d'abord définis par les interactions sociales en présence. On n'utilisera en effet pas les mêmes mots ou la même complexité syntaxique selon les personnes auxquelles on s'adresse. Ainsi, on n'écrira pas de la même façon un ouvrage sur une approche didactique selon qu'il s'adresse à des scientifiques spécialistes du domaine, des enseignants de langues disposant d'une formation universitaire ou au grand public.

Notons, avant de passer au point suivant, qu'il y a un constant mouvement de va-et-vient entre action et interaction sociale. L'action est largement déterminée par l'interaction sociale. Mais, dans le même temps, l'interaction sociale peut être modifiée par l'action. La réussite ou l'échec de la communication peuvent ainsi avoir un impact sur la relation entre les personnes. L'interaction sociale n'est donc pas un élément quelconque du contexte de l'action / de la communication parmi d'autres. Elle exerce une influence primordiale sur les actions (langagières ou non) et se construit à travers l'activité des personnes impliquées.

La prise en compte des interactions sociales est particulièrement importante quand on aborde le domaine du langagier. En effet, la construction de sens est, elle aussi, déterminée par les interactions sociales.

3.1.3 La construction de sens déterminé par les interactions sociales

Notre conception s'inscrit dans le mouvement de remise en cause des modèles unidirectionnels de la communication. Dans ces modèles³⁰, l'émetteur encode un message et le récepteur se doit de le décoder. Le récepteur est donc limité à un rôle de décodeur qui doit reconstituer le message original.

Mais, comme le soulignent les conceptions plus modernes de la communication, les choses ne sont pas aussi mécaniques. Les phénomènes de communication sont bien plus complexes. On considère que la construction de sens implique tous les partenaires de la communication. Ainsi,

- produire et comprendre du discours sont des activités indissociables ;
- le sens des énoncés est déterminé par l'interaction sociale.

³⁰ (Jakobson, 1981 ; Shannon, 1948)

Parler, ce n'est pas dire quelque chose à quelqu'un. Parler, c'est « dire, à *propos* de quelque chose, quelque chose *avec* quelqu'un »³¹. Ainsi, il n'y a pas, d'un côté, un émetteur et, de l'autre côté, un récepteur, actifs chacun à son tour. Chaque individu impliqué dans un processus de communication est « à la fois émetteur et récepteur, non point seulement en succession, mais au moment même de l'énonciation »³². Les partenaires de la communication co-construisent le sens.

Pour essayer de rendre plus explicites ces réflexions théoriques, nous proposons un exemple qui montre l'évolution du sens d'un énoncé au fil d'une interaction langagière. Imaginons la situation suivante. Elle met en scène un homme et une femme, assis à deux tables proches dans un café. L'homme porte un foulard autour du cou. La femme s'adresse à l'homme et lui dit : « Vous avez un beau foulard ». Nous allons nous concentrer sur plusieurs suites à cette ouverture. Nous montrerons ainsi que le sens de cet énoncé se construit dans l'interaction.

1.

Femme : Vous avez un beau foulard.

Homme : Merci.

L'énoncé de la femme a pris le sens d'un compliment accepté.

2.

Femme : Vous avez un beau foulard.

Homme : Un peu facile comme façon de draguer, non ?

La femme détourne le regard. Fin de l'échange. Le sens du premier énoncé est devenu quelque chose comme : « J'essaie d'engager la conversation en parlant de votre foulard ».

3.

Femme : Vous avez un beau foulard.

Homme : Un peu facile comme façon de draguer, non ?

Femme : Excusez-moi. Ce n'est pas mon intention. Je voulais vous demander où vous l'aviez acheté pour offrir le même à mon compagnon.

³¹ (Grillo, 1997, p. 63) Les italiques sont de l'auteur.

³² (Culioli, 1999, p. 47)

Le sens de l'énoncé de départ change. Il pourrait être du type : « Je trouve votre foulard beau et engage la conversation pour vous demander ensuite où vous l'avez acheté ».

4.

Femme : Vous avez un beau foulard.

Homme (bombant le torse) : Vous trouvez ?

Et un échange s'engage. L'énoncé de départ devient alors une prise de contact et un compliment acceptés.

5.

Femme : Vous avez un beau foulard.

Homme (bombant le torse) : Vous trouvez ?

Femme : Excusez-moi. Ce n'est pas ce que je voulais dire. Je voulais vous demander où vous l'aviez acheté pour offrir le même à mon compagnon.

L'énoncé de départ change une nouvelle fois de sens.

Dans une telle conception, produire et comprendre du discours sont compris comme des activités conjointes et indissociables. Être capable de produire du discours, c'est être capable de comprendre. Pour être précis, c'est être capable d'anticiper ce que l'autre pourra comprendre. Jacques dit : « ce sont mes oreilles qui te parlent »³³. Être compétent dans le domaine de la communication, c'est donc produire un discours que l'on pense compréhensible par l'autre. C'est donc toujours inclure l'autre dans ce qu'on dit et ce qu'on fait. Parler et écrire, c'est donc parler et écrire *avec* l'autre – c'est-à-dire en gardant toujours l'autre à l'esprit. L'interaction sociale qui unit les partenaires de communication détermine toute communication.

3.1.4 Cas des situations sans interaction langagière directe – Exemple du texte littéraire

Nous avons pris un exemple d'interaction langagière orale, mais cela est tout aussi vrai pour des situations dans lesquelles il n'y a pas d'interaction langagière directe. Dans de tels cas, le sens est également le produit d'une co-construction. La différence est que la construction de sens peut être « muette » et intériorisée et ne se perçoit pas. Dans le cas extrême de la littérature, des auteurs tels que Mallarmé, Valéry ou Barthes l'ont bien montré. Ils ont remis fondamentalement

³³ (Jacques, 2000, p. 63)

en cause l'idée que le sens d'une œuvre est fixé par l'auteur. Dans cette lignée, les théories littéraires depuis les années 1980 situent l'émergence du sens dans l'interaction entre auteur, texte et lecteur³⁴. Certains posent même que le texte littéraire n'existe pas indépendamment de la subjectivité du lecteur.

On le voit, même dans une situation de communication sans interaction langagière directe, l'idée d'un sens co-construit par l'auteur *et* le lecteur est fortement représentée.

3.1.5 Résumé – Vers une compétence socio-interactionnelle

En résumé, nous comprenons toute action et toute communication comme étant d'abord de nature relationnelle intersubjective, nous dirons « socio-interactionnelle ». Toute communication et, plus généralement, toute action est déterminée principalement par les interactions sociales au sein desquelles elle a lieu. Nous posons ainsi que, dans toute communication et toute action, c'est principalement l'interaction sociale, comprise comme relation intersubjective dynamique, qui prime sur les autres contraintes de la situation de communication.

Nous retiendrons ce qui suit :

- a) Toute communication – et même plus généralement toute action – se situe au sein d'une interaction sociale (une relation interpersonnelle dynamique) qui unit les sujets en présence.
- b) Cette interaction sociale est l'élément fondamental de toute action et de toute communication car elle détermine l'action et la communication, de même que le sens qui en émerge.
- c) En retour, l'interaction humaine et la co-construction de sens participent à la définition des interactions sociales.
- d) Nous posons donc qu'il existe une compétence de base que nous nommons compétence socio-interactionnelle. Cette compétence permet au sujet d'agir et de communiquer en adéquation avec la relation qui l'unit aux autres sujets en présence.
- e) Le sens se construit dans la communication et donc dans l'interaction qui unit les partenaires de la communication. Le message n'est pas le reflet d'un sens prédéfini et le rôle de l'interlocuteur ne consiste donc pas à reconstituer ce sens. Le sens se co-construit dans l'interaction entre les partenaires de la communication.

C'est à l'intérieur de ce cadre théorique que se place notre approche socio-interactionnelle. Une telle approche se situe plus généralement dans le paradigme actionnel.

³⁴ (Eco, 1985)

3.2 L'approche socio-interactionnelle

L'approche socio-interactionnelle entend donc placer les interactions sociales au centre de sa définition des tâches. L'objectif est de permettre aux apprenants d'apprendre à prendre en compte ces interactions sociales quand ils agissent et interagissent en langue cible. Ils pourront ainsi prendre conscience du caractère déterminant de ces interactions et développer une compétence de communication forte. C'est, pensons-nous, en réalisant des tâches au sein d'interactions sociales variées que l'apprenant pourra développer une véritable compétence de communication. Autrement dit, c'est ainsi qu'il apprendra à agir (langagièrement) en adéquation avec diverses relations intersubjectives.

Bien souvent, l'interaction sociale n'est que partiellement considérée dans les situations d'enseignement-apprentissage. C'est encore plus le cas quand le destinataire est simulé.

Nous prendrons deux exemples :

- a) Mangenot et Penilla³⁵ évoquent un « scénario » proposé par des étudiants de master 2 de français langue étrangère. Dans ce cas, la tâche consiste à préparer une fête polynésienne pour l'anniversaire d'une étudiante fictive originaire de Polynésie et vivant en France.
- b) Lors d'un congrès d'enseignants de français, une collègue proposait un exemple en français sur objectifs spécifiques : l'organisation d'un voyage pour un groupe de retraités.

Ces tâches ont en commun « l'absence d'enjeu réel »³⁶. Ces tâches sont plausibles et « proches de la vie réelle ». Dans le meilleur des cas, leur réalisation donnera même lieu à des interactions langagières assez proches de celles qui se produiraient dans la vie de tous les jours. Mais il ne saurait y avoir adéquation avec la vie réelle. En effet, l'interaction sociale avec le ou les destinataire/s (notamment) manque totalement. Les apprenants auront, en effet, pleinement conscience que ni l'étudiante polynésienne, ni le groupe de retraités n'existent.

Dans la réalité, le champ des interactions sociales est plus large que celui existant dans la situation d'enseignement-apprentissage.

³⁵ (Mangenot & Penilla, 2009)

³⁶ (Mangenot & Penilla, 2009, p. 87)

Prenons l'exemple du voyage à préparer. Dans le travail dans une agence de voyages, les interactions sociales sont complexes. Il y a le niveau des employés amenés à travailler ensemble sur le projet de voyage. Mais aussi, la relation avec le ou les destinataires – eux-mêmes en interaction entre eux. Le voyage doit en effet répondre à leurs attentes. La préparation de celui-ci se fera donc toujours *avec* les destinataires – qui doivent être présents à l'esprit des employés de l'agence. A cela s'ajoute, notamment, les relations entre l'employeur et les employés en tant que groupe et en tant qu'individus.

Dans les situations d'enseignement-apprentissage, on se limite bien souvent aux interactions entre les personnes réalisant directement la tâche. Ainsi, l'important semble que les apprenants interagissent entre eux, plus ou moins, comme on interagirait langagièrement dans la vie si on était confronté à la même tâche. Mais les interactions sociales essentielles les unissant aux destinataires ne sont que partiellement prises en compte. Les interactions avec et entre les personnes destinataires, le groupe de retraités par exemple, sont ainsi occultées.

Dans la vie réelle, il peut ne pas y avoir d'interactions *langagières* entre les acteurs et le/s destinataire/s. Cependant, les interactions *sociales* qui unissent les acteurs de la tâche et les destinataires jouent toujours un rôle déterminant dans la réalisation de la tâche. Les destinataires d'une proposition de voyage doivent être toujours présents à l'esprit de ceux qui élaborent la proposition. Si on prépare en groupe une fête surprise pour l'anniversaire d'un ami, même si celui-ci n'intervient pas, il a une présence invisible forte. L'action est donc déterminée par les interactions sociales avec le/s destinataires et par les interactions sociales entre les personnes impliquées directement dans la préparation.

Dans une approche socio-interactionnelle, destinataire(s) et enjeu(x) sont donc réels. En d'autres termes, dans une approche socio-interactionnelle, il y a authenticité des interactions sociales et authenticité de l'action. Le résultat (intangibles, par exemple une décision) ou le produit (tangibles, par exemple une lettre) présente un réel enjeu. Il peut s'agir, *au minimum*, de tâches dont le destinataire est le groupe apprenants-enseignant (restreint ou élargi à d'autres groupes du monde éducatif), voire une ou plusieurs personnes de ce groupe lui-même.

Dans le cadre du présent projet, nous envisageons une extension de la typologie des tâches à des tâches ancrées dans la vie réelle afin d'étendre le cercle des interactions sociales au-delà du groupe apprenants-enseignant. Nous nous concentrerons pour cela ici sur des tâches réalisables sur le web participatif ou social, souvent aussi nommé 2.0. Dans ce cas, le ou les destinataires se trouveront en dehors du groupe d'apprenants (restreint ou élargi) et la réalisation de la tâche

s'inscrira dans un complexe d'interactions sociales qui dépassent le monde éducatif.

4 Tâches ancrées dans la vie réelle – Vers une extension du domaine de la tâche

Dans cette partie, nous présenterons ce que nous nommons les tâches ancrées dans la vie réelle. Nous préciserons leur place dans une typologie interactionnelle des tâches. Pour mieux situer cela, nous commencerons par présenter notre conception de base de la tâche en didactique des langues.

4.1 Vers une définition de la tâche

Force est de constater que « l'acception de ce qu'est une tâche n'est pas unanime »³⁷. Certaines définitions sont si larges que le terme peut décrire autant de simples exercices que des projets. En 1980, Frauenfelder et Porquier proposent une telle définition très large. Il peut tout aussi bien s'agir de tâches de production assez libres que de « "paraphrases", de "phrases à compléter", de "traduction en LE"³⁸ ou de "résumé" »³⁹.

Nous rejoignons Nunan⁴⁰ pour dire que de telles définitions sont d'une utilité limitée. Elles impliquent, en effet, que presque tout ce que fait l'apprenant pour apprendre peut être qualifié de « tâche ». Elles peuvent donc être utilisées « to justify any procedure at all as "task-based" »⁴¹.

Les définitions plus différenciées sont plus intéressantes pour nous. C'est à partir de ces définitions que nous allons lister les éléments que nous retiendrons comme caractéristiques d'une tâche pour l'enseignement-apprentissage des langues.

Dimension langagière

De façon générale, une tâche peut avoir ou non une dimension langagière. C'est ce que rappellent par exemple Long ou le CECRL. Long cite, entre autres : « painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation »⁴². Le CECRL évoque le fait 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

³⁷ (Nissen, 2011)

³⁸ Langue étrangère.

³⁹ (Porquier & Frauenfelder, 1980, p. 64)

⁴⁰ (Nunan, 2004, 2006)

⁴¹ (Nunan, 2004, p. 3, et 2006, p. 16) : justifier toute procédure comme étant fondée sur les tâches.

⁴² (Long, 1985, p. 89) : le fait de peindre une barrière, d'habiller un enfant, de remplir un formulaire, d'acheter une paire de chaussures, de faire une réservation de vols.

traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »⁴³. Il est clair, en effet, qu'il faudra avoir recours à une activité langagière pour écrire un livre ou réserver un vol. En revanche, déplacer une armoire ne requiert pas forcément un recours au langage.

En didactique des langues, on s'intéresse bien entendu spécifiquement aux tâches ayant une dimension langagière, autrement dit aux tâches qui impliquent l'activation d'au moins une activité langagière. Cette utilisation de la langue devrait être aussi proche que possible de ce qui se fait dans la vie réelle : « [a] task involves real-world processes of language use »⁴⁴.

Un faire de la vie réelle

Plusieurs des exemples repris ci-dessus de Long et du CECRL ne relèvent pas du cours de langues ; ils ont cependant un intérêt. Ils montrent qu'une tâche est un faire de la vie quotidienne. Long précise ainsi : « "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (The latter tend to see the world as a series of grammatical patterns or, more recently, notions and functions) »⁴⁵.

Focalisation sur le sens

Nombreux sont les spécialistes de la tâche⁴⁶ qui soulignent le fait que la tâche implique une concentration sur le sens. Nunan mentionne ainsi que, quand des apprenants réalisent une tâche, « their attention is principally focussed on meaning rather than form »⁴⁷.

Intention

Cela va avec l'idée que la tâche est liée à une intention précise de la part de celui qui la réalise. Le CECRL voit la tâche comme une « 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 »⁴⁸.

⁴³ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

⁴⁴ (Ellis, 2003, p. 9s.) : une tâche implique des processus langagiers tels qu'ils ont lieu dans la vie réelle.

⁴⁵ (Long, 1985, p. 89) : en d'autres termes, on entend par « tâche », tout ce que les gens vous diront qu'ils font si vous leur demandez et s'ils ne sont pas des spécialistes de linguistique appliquée. (Ces derniers ont tendance à voir le monde comme une série de schémas grammaticaux or, plus récemment, de notions et de fonctions.)

⁴⁶ (Candlin, 1987 ; Ellis, 2003 ; Guichon, 2006 ; Skehan, 1998 ; Willis, 1996)

⁴⁷ (Nunan, 2004, pp. 1-2)

⁴⁸ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

Plan de travail, processus cognitifs et ressources

Une tâche implique également un plan de travail (« a workplan », dit Ellis⁴⁹) comprenant « a beginning, a middle and an end »⁵⁰. Cela lui confère une qualité de complétude. En outre, ce plan de travail implique la mise en œuvre de processus cognitifs utilisant des ressources internes (les connaissances et compétences déjà acquises par le sujet) et externes (numériques ou non).

Produit ou résultat

La tâche doit déboucher sur un résultat ou un produit. Nous distinguons résultat intangible (une décision par exemple) et produit tangible (une lettre par exemple). Ce produit/résultat peut être de nature plus ou moins langagière.

Au sein d'interactions sociales

Cet aspect n'est pas systématiquement évoqué par les spécialistes de la tâche. Comme nous l'avons montré plus haut, il nous semble cependant essentiel. Long précise que la tâche est « a piece of work undertaken for oneself or for others »⁵¹. Il met ainsi l'accent sur le destinataire. Pour notre part, nous dirons que la tâche se réalise *avec* d'autres personnes. C'est-à-dire en gardant constamment à l'esprit les interactions sociales dans lesquelles la tâche s'inscrit.

4.2 Notre conception de la tâche

Le schéma suivant montre les éléments principaux d'une tâche et comment ils se situent les uns par rapport aux autres. Il fait ressortir la prédominance des interactions sociales et l'importance de l'utilisation stratégique des ressources internes et externes à disposition :

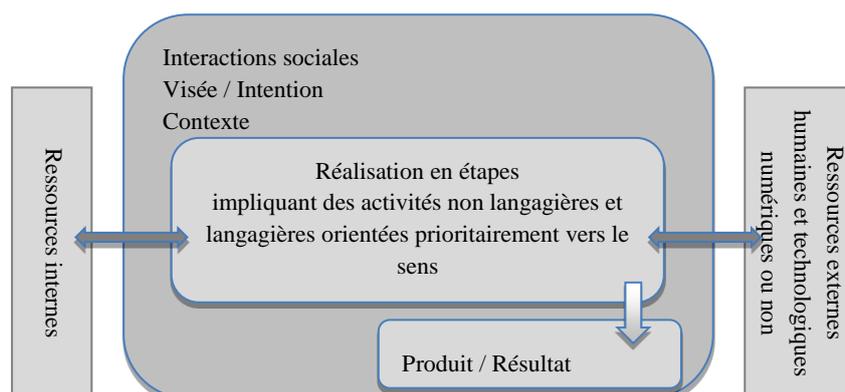


Figure 2 : Critères et constituants d'une tâche
(modifié à partir de Ollivier, 2012, p. 154)

⁴⁹ (Ellis, 2003, p. 9s.)

⁵⁰ (Nunan, 2004, p. 4)

⁵¹ (Long, 1985, p. 89) : un travail entrepris pour soi-même ou d'autres personnes.

Nous distinguons ainsi trois constituants de la tâche.

- Le cadre est constitué par
 - les interactions sociales (l'élément le plus déterminant, comme nous l'avons montré plus haut) ;
 - la visée ou l'intention de/s acteur/s qui dépend largement des interactions sociales ;
 - le contexte formé de tout ce qui n'est pas de nature interactionnelle (des contraintes matérielles spécifiques par exemple).
- La réalisation de la tâche consiste en la mise en œuvre d'activités non langagières et langagières. Elle implique la mobilisation stratégique de ressources internes (les compétences et connaissances dont dispose la personne) et externes. Celles-ci peuvent être de nature humaine (l'aide d'une personne ressource par exemple) ou technologique (numérique ou non). Notons que la réalisation de la tâche conduit elle-même à augmenter les compétences de la personne (autrement dit ses ressources internes), voire également ses ressources externes qu'elle pourra ajouter à son environnement personnel d'apprentissage.
- L'activité donne lieu à un produit (tangible : un programme de voyage imprimé par exemple) ou un résultat (intangibile : une décision par exemple).

Nous reviendrons plus tard sur la mobilisation stratégique de ressources, notamment des ressources externes. Celle-ci est, en effet, centrale dans notre modèle d'intégration du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

4.3 Types de tâches

4.3.1 Tâches et vie réelle

Il existe plusieurs façons de classer les tâches et de constituer des typologies. Nous nous intéresserons ici à celles tenant compte du lien avec la « vie réelle » et des interactions sociales.

Nunan propose une typologie fondamentale distinguant, d'une part, les tâches du monde réel et, d'autre part, les tâches pédagogiques. Les premières renvoient aux usages du langage dans le monde hors les murs de la classe. Les secondes – les tâches pédagogiques – sont, elles, réalisées en classe⁵². Nunan exclut les premières de la classe de langue. Il est même, d'après lui, impossible de réaliser une tâche de la vie réelle en situation pédagogique. Une tâche de la vie réelle ne

⁵² (Nunan, 2004, p. 1s.) A noter que cette distinction apparaît déjà dans des publications antérieures, Nunan 2001 par exemple.

peut être que « a communicative act we achieve through language in the world outside the classroom »⁵³. Si une telle tâche entre dans les murs de la classe, elle devient automatiquement une tâche pédagogique.

Une fois la vie réelle exclue de la classe, plusieurs spécialistes, de même que le *Cadre*, font une distinction entre

- les tâches *proches* de la vie réelle qui permettent de se préparer à une action que l'on pourra être amenée à réaliser en dehors du contexte éducatif ; et
- les tâches *plus éloignées* de la vie réelle qui permettent d'acquérir une compétence spécifique utile à la communication et à l'action en langue cible.

4.3.1.1 Les tâches proches de la vie réelle

Les termes utilisés pour désigner ce type de tâche sont nombreux : Guichon⁵⁴, par exemple, parle de « macro-tâche ». Nunan⁵⁵ utilise le terme « rehearsal task » (tâche de répétition). Le CECRL évoque, pour sa part, des « tâches authentiques de la vie réelle », nommées également « tâches "cibles" ou de "répétition" ou "proches de la vie réelle" »⁵⁶. Elles « 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 à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels »⁵⁷.

De ce fait, ces tâches sont souvent qualifiées de réalistes, vraisemblables ou plausibles, parfois même d'authentiques. C'est le cas dans la version française du CECRL par exemple. La version anglaise parle elle de « real-life tasks ». Les auteurs précisent cependant clairement qu'il ne s'agit pas de tâches réalisées dans la vie réelle, mais que ces « tâches de la vie réelle » sont un reflet de celles que l'on réalise dans la vie (« reflecting "real-life" use »⁵⁸). Le degré d'authenticité se mesure donc au degré de ressemblance avec des tâches que l'apprenant pourra être amené à réaliser plus tard dans la vie réelle.

Dans la majorité des cas, ces tâches font appel à la simulation d'interactions sociales, comme nous l'avons montré pour la préparation d'un voyage pour un groupe de retraités.

⁵³ (Nunan, 2001) : une action communicative effectuée à travers le langage dans le monde en dehors de la classe.

⁵⁴ (Guichon, 2006)

⁵⁵ (Nunan, 2001)

⁵⁶ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 137)

⁵⁷ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121)

⁵⁸ (Council of Europe, 2001, p. 156)

4.3.1.2 *Les tâches assez éloignées de la vie réelle*

Quant aux autres tâches, elles visent à travailler des aspects spécifiques de la communication et à développer des compétences particulières. Le CECRL parle de « tâches pédagogiques communicatives [...] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ». Celles-ci « visent à développer une compétence communicative ». Le *Cadre* précise que « les apprenants s’y engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" pour jouer le jeu de l’utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l’accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle »⁵⁹.

Ces tâches sont plus éloignées de la vie réelle, elles sont « plus circonscrites » et surtout « moins réalistes »⁶⁰. Elles sont réalisées dans le but premier d’apprendre et ne s’inscrivent habituellement pas dans des interactions sociales autres que celles du monde éducatif.

4.3.1.3 *Exclusion de la vie réelle*

On le voit, les tâches peuvent être « proches » ou « assez éloignées » de la vie réelle. En accord avec ce que proposait Nunan, la vie réelle reste exclue. En outre, soit elles ne s’inscrivent pas dans des interactions sociales soit elles ne prennent en compte que très partiellement celles-ci. Cette exclusion de la vie réelle correspond en toute logique au concept de « perspective » utilisé par le CECRL pour dénommer l’approche retenue. Elle correspond également à la distinction faite par le *Cadre* entre l’apprenant et l’usager de la langue⁶¹. L’idée de perspective implique en effet que la formation en langue vise l’action et la repousse simultanément dans un avenir plus ou moins proche et certain. Le *Cadre* présente l’apprenant comme un usager futur qui se *prépare* à agir. Pour cela, il effectue des « répétitions » pour la vie réelle nommées « tâches ». Il se prépare ainsi, dans un espace protégé, à une action réalisable plus tard dans le monde « réel ».

4.4 Tâche ancrée dans la vie réelle (sur le web 2.0) et double ancrage

Nous entendons par « tâche ancrée dans la vie réelle », une tâche réalisée au sein d’interactions sociales dépassant le cadre du groupe-classe et le monde éducatif en général. Il peut s’agir, par exemple, de participer à un forum d’actualité sur le site

⁵⁹ (Conseil de l’Europe, 2001, p. 121)

⁶⁰ (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 50)

⁶¹ (Gauchola & Murillo, 2011 ; Ollivier, 2009a, 2013 ; Ollivier & Puren, 2011)

d'un journal⁶² ou de contribuer à un site comme Wikipédia⁶³ ou encore de poster des recettes sur un site spécialisé.

La tâche ancrée dans la vie réelle est une tâche. C'est en effet une activité proposée dans le cadre d'un enseignement-apprentissage. Elle est également action dans la vie réelle. Elle se réalise dans le cadre d'interactions sociales qui dépassent le cadre éducatif. L'apprenant-usager de la langue (inter)agit avec une ou d'autres personnes situées en dehors du monde éducatif.

Ces tâches sont ainsi caractérisées par un double ancrage : dans la « vie réelle » *et* dans le monde éducatif. En réalisant une telle tâche, le sujet est, à la fois, un apprenant dans une situation d'enseignement-apprentissage *et* un usager qui utilise la langue pour (inter)agir en dehors du monde éducatif.

4.4.1 Ancrage dans la vie réelle

Partenaires d'action et de communication

En réalisant une tâche ancrée dans la vie réelle, les apprenants interagissent avec des personnes en dehors du système éducatif. Dans les tâches hors les murs⁶⁴ ou dans certains projets d'échanges électroniques, les personnes impliquées dans la tâche sont parfois choisies, prévenues ou préparées par l'enseignant. Dans le cas des tâches ancrées dans la vie réelle, ce n'est pas le cas. Les apprenants-usagers agissent et interagissent avec d'autres personnes au sein d'interactions sociales définies uniquement par les règles sociales qui prévalent dans les espaces de communication investis.

Nature des interactions sociales

Dans certains cas, les interactions sociales sont déterminées par des règles sociales explicites. D'autres fois, ces règles sont implicites. En outre, ces règles peuvent avoir un caractère interpersonnel fort ou limité.

Prenons le cas de Wikipédia. Les participants agissent selon des règles implicites et des règles explicites. De façon implicite, ils agissent en respectant les attentes des lecteurs. Ces attentes se recourent généralement avec leurs propres attentes puisqu'ils sont eux-mêmes habituellement utilisateurs de l'encyclopédie. Ils écrivent donc en pensant à ce qu'ils aimeraient trouver. La dimension sociale est également présente au niveau de l'évaluation effectuée par les autres

⁶² (Hanna & de Nooy, 2003)

⁶³ (Ollivier, 2007, 2010)

⁶⁴ (Rosen & Schaller, 2008)

Wikipédiens⁶⁵. Cette évaluation peut donner lieu à des échanges dans la partie « discussion » des articles. Pour ces échanges, les Wikipédiens ont élaboré une charte de bonne conduite⁶⁶, autrement dit des règles sociales explicites. L'encyclopédie en ligne promeut, en outre, les interactions plus interpersonnelles. La page « Ne mordez pas les nouveaux »⁶⁷ consacrée à l'accueil des contributeurs novices est significative. Le conseil suivant est donné pour accueillir les Wikipédiens débutants : « Souhaitez-leur la bienvenue avec un vrai message personnel, évitez les bandeaux pré-formatés comme {{Bienvenue nouveau}} ».

La première chose à faire quand on va réaliser une tâche de la vie réelle est donc de se faire une idée de la nature des interactions sociales dans lesquelles on s'inscrit. Il peut s'agir de règles explicites que l'on trouve sur le site. Il s'agit également souvent de règles implicites. Celles-ci sont forgées, d'une part, par l'usage que les internautes font du site et, d'autre part, par les attentes des visiteurs et des membres du site.

Des tâches proposées

Dans les tâches de la vie réelle, l'objectif premier de l'utilisation de la langue est celui de la vie de tous les jours. Il est similaire à celui des autres internautes. Les apprenants-usagers utilisent la langue pour agir et/ou interagir avec d'autres internautes. L'apprentissage de la langue n'est pas la visée première. L'intention est également ailleurs : il s'agit de partager un savoir, une opinion ou une expérience, de solliciter des opinions ou des conseils, d'échanger sur des sujets d'actualité, des centres d'intérêt communs, etc. Il est donc essentiel que les apprenants adhèrent à l'intention et à l'enjeu de la tâche. S'ils la réalisent seulement pour apprendre la langue-cible ou comme une activité scolaire, ils passent à côté de l'essentiel. Dans un tel cas, il vaut mieux en rester aux tâches cibles qui n'impliquent personne en dehors du monde éducatif. Une tâche ancrée dans la vie réelle ne devrait en effet pas être imposée, elle devrait être proposée aux apprenants. C'est aux apprenants de décider s'ils désirent ou non s'engager dans une action à forte dimension sociale.

⁶⁵ On pourra se reporter à cette page, modifiable par tous les Wikipédiens, sur les contenus de qualité et les règles :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Contenus_de_qualit%C3%A9/R%C3%A8gles.

⁶⁶ http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Code_de_bonne_conduite

⁶⁷ http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Ne_mordez_pas_les_nouveaux

Pré-existence de la tâche ancrée dans la vie réelle

Dans le cas des tâches ancrées dans la vie réelle sur le web 2.0, la tâche existe potentiellement avant toute activité didactique. Elle n'est pas conçue par l'enseignant ou un auteur de manuel. Elle est inscrite dans le site lui-même. Elle découle en effet de la nature et des buts du site. Wikipédia propose ainsi de contribuer à la construction d'une encyclopédie et un forum invite à débattre de sujets précis. L'enseignant n'est donc pas l'auteur-concepteur de la tâche. Il invite seulement les apprenants à participer à des sites qu'il a identifiés.

Évaluation sociale

Finalement, l'évaluation se fait au sein de l'interaction sociale dans laquelle s'inscrit la tâche. Elle est réalisée par les personnes avec lesquelles les apprenants-usagers interagissent socialement.

Sur Wikipédia par exemple, ce sont les Wikipédiens qui jugent de la qualité des contributions et même corrigent les erreurs de langue. Sur un forum de recettes de cuisine, l'évaluation a lieu à travers les retours des membres du forum. Souvent, il s'agit de remerciements, de commentaires sur la qualité et la saveur du plat proposé ou encore de retours proposant des variantes réalisées par les internautes. Il y a donc évaluation sociale selon les critères implicites ou explicites liés aux interactions sociales en jeu.

Participer à une tâche ancrée dans la vie réelle, ce n'est donc pas produire un texte qui ne sera souvent lu que par l'enseignant et dont le contenu n'est pas toujours l'élément le plus important. Dans une tâche ancrée dans la vie réelle, le contenu est essentiel. La qualité de la langue n'est cependant pas forcément négligée. L'apprenant-usager de la langue sait en effet qu'il doit se faire comprendre. Il sait, en outre, qu'il doit parfois se légitimer par la qualité linguistique de sa production. Celle-ci ne peut parfois être acceptée qu'à la condition qu'elle remplisse un minimum de conditions de qualité. Certains sites indiquent d'ailleurs des règles (sociales) de qualité de la langue.

Un célèbre site, qui publie des désagréments vécus par les internautes, (VDM) précise ainsi : « Le langage SMS est interdit et les fautes d'orthographe font mal aux yeux, leur utilisation résulterait en la suppression directe de votre VDM »⁶⁸.

⁶⁸ <http://www.viedemerde.fr/envoyer>

Selon l'espace de communication choisi, les critères seront différents. L'apprenant devra ainsi apprendre à ajuster son propre niveau d'exigence à celui requis socialement. Il devra, en outre, développer les différentes littératies que réclame la participation active au web : multimodalité, nouveaux genres... L'ancrage éducatif, évoqué ci-dessous, joue là un rôle essentiel.

4.4.2 Ancrage dans le monde éducatif

Développer des connaissances et compétences utiles à la tâche

L'apprenant-usager confronté à une tâche ancrée dans la vie réelle va avoir besoin de connaissances et de compétences diverses pour la réaliser. L'enseignant et les autres apprenants pourront aider l'apprenant, d'une part, à mobiliser ses connaissances et compétences et, d'autre part, à développer celles qui lui manquent, notamment à travers le recours aux ressources numériques. La tâche est ainsi également fortement ancrée dans le monde éducatif.

Un espace protégé

Cet ancrage dans la situation d'enseignement-apprentissage a un avantage important pour l'apprenant. Il crée un espace protégé. Dans cet espace, l'apprenant va pouvoir, avec l'aide de ses pairs et de l'enseignant, expérimenter, recueillir des avis et conseils... et développer des connaissances et compétences. L'apprenant pourra donc publier sa contribution en ligne après avoir bénéficié d'un moment de préparation et d'accompagnement. Cela limite les risques d'exposition et de mise en danger de la personne qui peuvent être liés à une publication sur Internet⁶⁹. Nous conseillons donc d'inciter les apprenants à vérifier que leurs contributions correspondent bien à ce qui est attendu et/ou possible sur le site choisi. Si besoin, ils peuvent solliciter de l'aide et des avis avant de publier leurs contributions en ligne.

Une préparation proche de la préparation d'une tâche cible

Le travail dans l'espace éducatif ressemblera à celui réalisé habituellement autour d'une tâche cible. Les tâches de la vie réelle ne bouleversent ainsi pas les pratiques de classe. Leur intérêt et leur spécificité se situent dans le fait qu'elles s'adressent à des personnes en dehors de l'institution éducative, dans des interactions sociales authentiques. Notons également que les tâches ancrées dans la vie réelle ne réclament pas forcément que l'on dispose d'une connexion en classe. Si elles ne requièrent pas d'interaction langagière en mode synchrone, elles peuvent se préparer comme des tâches cibles et le produit peut être posté en dehors des heures de cours par les apprenants disposant d'une connexion Internet.

⁶⁹ Par exemple Mangenot & Penilla, 2009.

Développement des environnements personnels d'apprentissage

C'est pendant les activités ancrées dans le monde éducatif que l'on va pouvoir travailler sur les ressources numériques susceptibles d'aider les apprenants à comprendre, produire et interagir. Mais aussi sur les ressources qui pourront les aider à développer leurs compétences spécifiques, notamment grammaticales, lexicales, textuelles, discursives et interculturelles.

L'enseignant pourra proposer aux apprenants des ressources numériques (par exemple des dictionnaires en ligne, des traducteurs automatiques, des logiciels de synthèse de parole). On familiarisera ainsi les apprenants à leur utilisation dans une perspective d'action et de communication en langue cible. Les apprenants pourront, après coup, décider d'inclure ou non les ressources proposées dans leur environnement personnel d'apprentissage.

Prenons un exemple en réception de l'écrit. On pourra proposer un texte original et plusieurs traductions réalisées avec des traducteurs automatiques (Google Translate, DeepL...). Le travail portera sur la comparaison des versions et l'aide que cela apporte à la réception de l'original. Dans une perspective de développement d'une littératie numérique critique, le travail se conclura par une phase de réflexion sur les atouts et les limites de la / des ressource/s proposée/s. L'objectif est que les apprenants décident d'intégrer (ou non) certaines ressources dans leur environnement personnel d'apprentissage et surtout qu'ils y associent des stratégies d'utilisation efficaces. Cela leur permettra d'augmenter leur autonomie d'usager de la langue. En cas de difficulté pour comprendre un texte dans une langue, ils sauront qu'ils peuvent avoir recours à un traducteur automatique. Ils sauront que générer diverses versions dans des langues différentes qu'ils comprennent permet des comparaisons et aide à la compréhension du texte original.

4.5 Atouts des tâches ancrées dans la vie réelle

4.5.1 Double authenticité

L'un des atouts de l'approche socio-interactionnelle et des tâches ancrées dans la vie réelle est le gain en authenticité qu'elles apportent.

Dans la littérature sur la tâche, on trouve de façon récurrente deux types d'authenticité : l'authenticité situationnelle et l'authenticité interactionnelle.

- Il y a authenticité situationnelle quand la tâche est similaire à une action de la vie réelle⁷⁰.
- Il y a authenticité interactionnelle quand la réalisation de la tâche demande des interactions langagières qui a) sont nécessaires à l'activité demandée et donc présentent une authenticité immanente et b) sont proches des interactions langagières que la réalisation de la même tâche requerrait dans le monde réel⁷¹.

Toutes les tâches ne peuvent pas avoir le même caractère d'authenticité. Les plus authentiques sont les tâches de répétition. Proches de la vie réelle, elles invitent à se préparer à des actions que l'on pourra être amené à réaliser dans la vie réelle. Elles visent ainsi à la fois l'authenticité en termes de situation et en termes d'interaction. Dans tous les cas, l'authenticité recherchée reste cependant un reflet – si fidèle soit-il – de ce qui se fait dans le monde réel.

L'approche socio-interactionnelle, qui prend en compte toutes les interactions sociales, entend aller plus loin. Il y a authenticité socio-interactionnelle quand l'utilisation de la langue se fait en adéquation la plus complète possible avec les interactions sociales qui sont en jeu dans la tâche. Et avec le moins possible de perturbations interactionnelles liées à la situation d'enseignement-apprentissage. Ce sera le cas quand les apprenants interagissent essentiellement – voire exclusivement – avec leurs partenaires de communication sans tenir compte de la présence visible ou invisible de l'enseignant.

L'authenticité se mesure au fait que les apprenants utilisent la langue pour apprendre celle-ci, mais aussi et surtout pour agir et interagir au-delà du groupe d'apprenants. C'est cette authenticité que poursuit l'approche socio-interactionnelle tout en donnant toute sa place également à l'authenticité de la situation d'enseignement-apprentissage, comme nous l'expliquons ci-dessous.

Le double ancrage des tâches – dans la vie réelle et dans le monde éducatif – a, en outre, pour effet de redonner à la situation d'enseignement-apprentissage son authenticité propre. Lorsqu'un apprenant est impliqué dans une tâche de la vie réelle, il agit et/ou interagit langagièrement en langue cible sur le web. Dans l'espace éducatif, il se concentre sur l'apprentissage. Ses échanges langagiers – en langue cible ou langue de scolarisation – portent, eux, sur l'apprentissage et la réalisation de la tâche. L'enseignant peut, lui, se concentrer sur sa fonction d'expert-accompagnateur.

⁷⁰ (Ellis, 2003, p. 6)

⁷¹ (Ellis, 2003, p. 6)

4.5.2 Ouverture sur le monde – Agir et interagir en dehors du monde éducatif

Dès les années 1990, de nombreux auteurs ont reconnu les potentialités du web en termes d'ouverture sur le monde et de communication avec des locuteurs natifs. Depuis, Internet a évolué vers un web social et participatif qui facilite encore plus les interactions et les actions en ligne. Pourtant, on note que, jusqu'ici, cette ouverture – prometteuse d'authenticité – n'a guère été mise en pratique. On recense de nombreux usages pédagogiques qui font entrer le monde dans l'institution éducative à travers l'utilisation de documents « authentiques » et la recherche d'informations par les apprenants. On compte de nombreux usages qui visent à accroître les interactions au sein des groupes d'apprenants. C'est le cas notamment de l'« Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education »⁷² et ses projets de « télécollaboration ». Mais on trouve peu d'exemples de tâches ancrées dans la vie réelle.

L'approche socio-interactionnelle entend ouvrir des pistes pour mettre en œuvre cette ouverture sur le monde. En cela, elle doit permettre de réaliser ce que Korsvold et Rüschoff attendaient de cette ouverture : le dépassement des « restrictions of isolated classrooms, thus overcoming some of the limitations of a communicative approach in [...] a traditional organisation of learning »⁷³.

4.5.3 Dépassement des limites de l'enseignement-apprentissage en classe (de langue)

De nombreuses études se sont intéressées aux interactions verbales en classe de langue. Elles font ressortir une forte monopolisation du temps de parole par l'enseignant et le fait qu'il contrôle les processus conversationnels⁷⁴. Hors période de travail en groupes, les interactions entre apprenants sont rares. Les interactions enseignant-apprenant(s) sont les plus fréquentes.

Les chercheurs soulignent également l'asymétrie des rôles des partenaires de communication. L'enseignant bénéficie d'une position de pouvoir haute (notamment parce qu'il a un rôle d'évaluateur). Les apprenants occupent une position basse. Dans ce système fortement ritualisé émerge ce que Trevisse⁷⁵ nomme le phénomène de « double énonciation ». Le sujet-apprenant doit produire du discours, à la fois, en tant qu'apprenant et en tant que personne. Dans son rôle d'apprenant, il produit pour montrer qu'il est capable de s'exprimer en langue

⁷² Formation interculturelle en langue étrangère médiée par ordinateur (Belz & Thorne, 2006)

⁷³ (Korsvold & Rüschoff, 1997, p. 144) : le dépassement des « limites des salles de classe isolées, surmontant ainsi certaines des limites d'une approche communicative dans une organisation traditionnelle de l'apprentissage [...] »

⁷⁴ (Bellack & Davitz, 1965 ; Brossard, 1981 ; Flanders, 1970 ; Stubbs & Delamont, 1976)

⁷⁵ (Trevisse, 1979)

étrangère. Il se concentre essentiellement sur la forme et attend souvent de l'enseignant-évaluateur un retour à ce niveau. En tant que personne, il devrait produire du discours focalisé sur le sens. Or, dans le lieu d'apprentissage que représente la classe, bien souvent, « le sujet qui apprend s'[...]exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne »⁷⁶.

A cela s'ajoute que l'on a parfois recours à des tâches dans lesquelles l'apprenant est amené à produire un « discours simulé » qui n'a pas de « valeur communicative "réelle" ». En effet, « lorsqu'on simule, on ne fait jamais que semblant de communiquer »⁷⁷. Au final, la communication au sein de la classe peut ne laisser « pratiquement aucune place au jeu des phénomènes sociaux et de l'interaction »⁷⁸. Ces tâches ont toute leur valeur ; il serait cependant, pensons-nous, dommage de s'en contenter.

La recherche sur l'utilisation de la communication médiatisée par les technologies a montré que plusieurs des limites évoquées ci-dessus peuvent être dépassées. L'utilisation du tchat ou du forum, par exemple, permet de réduire la position dominante de l'enseignant, d'augmenter les interactions entre apprenants⁷⁹ et de leur donner plus d'initiative dans les échanges.

L'impact de la présence de l'enseignant n'est cependant pas gommé. Des phénomènes de double énonciation peuvent subsister. L'enseignant peut donner l'impression de disparaître puisqu'il peut aller jusqu'à s'effacer dans les échanges en ligne. Mais, s'il n'est pas visible dans les interactions langagières, il reste présent et joue souvent un rôle non négligeable au niveau des interactions sociales.

Prenons l'exemple d'un forum en ligne sur lesquels des étudiants sont invités à discuter avec des natifs invités par leur enseignant. La présence invisible de l'enseignant – qui ne participe pas aux débats en ligne – peut conduire les étudiants à régler leur utilisation de la langue et le contenu de leurs contributions sur les attentes explicites ou supposées de leur professeur⁸⁰.

L'approche socio-interactionnelle permet d'échapper au phénomène de double énonciation. Elle réserve en effet un espace pour les interactions éducatives et un espace (en ligne) pour l'action / la communication. Dans cet espace d'interaction

⁷⁶ (Moore & Simon, 2002, p. 3)

⁷⁷ (Cicurel, 1985, p. 16)

⁷⁸ (Verdelhan-Bourgade, 1986, p. 74)

⁷⁹ (Bump, 1990 ; Kelm, 1992 ; Kern, 1995 ; Warschauer, 1996)

⁸⁰ (Jeanneau & Ollivier, 2009, 2011)

sociale, l'apprenant-usager de la langue peut se concentrer sur la communication et ses contraintes socio-interactionnelles spécifiques. Il utilise la langue pour agir et/ou interagir avec d'autres personnes. Dans l'espace éducatif, l'apprenant peut se concentrer sur l'apprentissage de la langue et sur tous les processus de préparation et d'accompagnement de la tâche.

Accomplir des tâches ancrées dans la vie réelle sur des sites différents permet, en outre, de diversifier les interactions sociales. Parfois, celles-ci seront plus intersubjectives (sur un forum par exemple) parfois plus liées à des règles sociales co-construites explicitement ou implicitement par les utilisateurs du site.

Finalement, participer à des sites de type 2.0, c'est agir sur un pied d'égalité avec les autres internautes. C'est être un acteur co-constructeur du web comme les autres. C'est agir avec des pairs.

4.5.4 Ancrage dans la vie réelle et motivation

Participer à une tâche ancrée de la vie réelle peut susciter une forte motivation chez les apprenants. Des étudiants invités à contribuer à Wikipédia ont expliqué ainsi cette motivation : ils ont ressenti l'importance de travailler au sein d'interactions sociales qui dépassent le cadre de la classe de langue. Ils ont apprécié de ne pas écrire, comme d'habitude, pour l'enseignant, mais pour de « vrais » lecteurs. Le fait d'être publié et lu par d'autres internautes et de ne pas écrire seulement « pour le prof », le fait d'être lu potentiellement par « tout le monde » ont été un facteur décisif. Les étudiants ont apprécié qu'il s'agissait de « quelque chose de "réel" – un travail au résultat durable / faisant sens ». Ils ont ainsi apprécié l'authenticité de la tâche. Ils ont ressenti comme positif le fait que leurs contributions soient modifiées par d'autres Wikipédiens. Cela leur a permis de se rendre compte qu'ils étaient lus par d'autres internautes et que leur savoir était valorisé⁸¹.

4.5.5 Prise de conscience du degré d'exigence

Réaliser une tâche ancrée dans la vie réelle (sur le web 2.0) permet également de prendre conscience du degré d'exigence requis. Participer à une encyclopédie en ligne demandera une grande exactitude au niveau des informations fournies et une forte correction formelle. Participer à un forum informel demandera de la précision au niveau du contenu, mais une correction formelle moins importante.

⁸¹ (Ollivier, 2007, 2010)

Sur le forum d'un guide de voyage portant sur leur pays, par exemple, les apprenants pourront répondre à des internautes qui posent des questions à propos d'un voyage à venir. Dans ce cas, l'apprenant pourra commettre de nombreuses erreurs de forme dans la mesure où il se fait comprendre. Il sera cependant important qu'il indique

- a) qu'il est originaire du pays en question – il se définit ainsi en tant qu'expert et
- b) apprenant de la langue cible. Il explique ainsi la présence d'erreurs.

L'important est que les apprenants prennent conscience des interactions sociales en présence et de la détermination qu'elles ont sur leurs actions en ligne, notamment en termes d'exigences. Les interactions sociales posent en effet un cadre d'exigence qui varie.

4.5.6 Apprenant-usager

L'approche socio-interactionnelle permet à l'apprenant d'être, dès l'apprentissage, apprenant *et* usager de la langue. Il peut participer, en situation formelle d'enseignement-apprentissage, à des interactions sociales qui dépassent celles du cadre institutionnel. L'apprenant peut contribuer à des forums sur lesquels discutent des internautes dont la préoccupation n'est pas l'apprentissage ou l'enseignement de la langue. Il peut participer à l'élaboration de sites collaboratifs, etc. L'usage de la langue n'est plus repoussé à un moment ultérieur, il est possible pendant la période même de l'apprentissage et dans le cadre même de celui-ci.

4.5.7 Droit à la parole et empowerment de l'apprenant-usager

La question du droit à la parole et l'exercice de ce pouvoir a été relancée par l'émergence d'Internet. Internet permet, en effet, en théorie, de surmonter une partie des barrières imposées à la parole qui ont été largement abordées par des auteurs tels que Foucault⁸² ou Bourdieu⁸³. Pour publier, par exemple, il fallait passer par un processus de sélection par un éditeur ou un journal qui acceptait ou non le texte envoyé. Internet ouvre maintenant des *possibilités* d'« augmenter nos espaces d'autonomie, notre puissance d'intervention sociale [...] en conquérant [...] l'exercice de fonctions sociales qui nous échappaient »⁸⁴. Internet est *potentiellement* « un espace d'expression où chacun est censé pouvoir s'adresser,

⁸² (Foucault, 1969, 1971)

⁸³ (Bourdieu, 1992, 1999)

⁸⁴ (Weissberg, 1999, p. 137)

sans autorisation préalable, au monde entier »⁸⁵. Il suffit d'un accès à Internet et de l'argent nécessaire pour payer la connexion afin de, par exemple, créer un blogue, participer à un forum ou encore réagir à un article de presse.

L'individu peut ainsi retrouver un peu du pouvoir lié au droit au discours. L'Union Internationale des Télécommunications voit d'ailleurs dans le réseau des réseaux un moyen d'*empowerment*⁸⁶ pour les individus et les communautés⁸⁷. Le terme de « e-empowerment » est devenu fréquent pour qualifier ceci.

L'approche socio-interactionnelle participe à cet *empowerment*. L'apprenant est invité à faire entendre sa voix et à partager des connaissances sur la Toile. En participant à Wikitravel, un guide de voyage collaboratif en ligne, il n'est plus uniquement consommateur de savoir, il participe à la construction d'un espace de partage de savoir. En répondant à des questions d'internautes sur un forum de voyages, il partage son savoir avec des personnes intéressées. Il fait usage de son droit à la parole en dehors de l'institution et dans une langue qu'il est en train d'apprendre. Les apprenants peuvent accéder ainsi à un statut qui n'est pas toujours mis en valeur dans les institutions éducatives : celui de personnes ayant un savoir à partager et reconnues comme telles : « students have the potential to move from the conventional epistemic stance of knowledge consumer to that of knowledge producer »⁸⁸.

Les tâches ancrées sur le web 2.0 visent à créer ce sentiment d'*empowerment*. L'approche interactionnelle considère l'apprenant comme un *sujet connaissant* et un *usager de la langue*. Elle lui propose des possibilités de faire, dans la langue qu'il apprend, l'expérience de la reconnaissance de sa compétence en partageant son savoir avec d'autres internautes.

⁸⁵ (Weissberg, 1999, p. 128)

⁸⁶ Rappaport (1987, p. 121) définit ainsi le terme : « The concept suggests both individual determination over one's own life and democratic participation in the life of one's community, often through mediating structures such as schools, neighborhoods, churches, and other voluntary organizations. Empowerment conveys both a psychological sense of personal control or influence and a concern with actual social influence, political power, and legal rights. »

Le concept suggère à la fois la détermination individuelle de sa propre vie et la participation démocratique à la vie de sa communauté, souvent par l'intermédiaire de structures médiatrices telles que les écoles, le voisinage, les églises et d'autres associations de bénévoles. L'*empowerment* revêt, d'une part, un sens psychologique relevant du contrôle de sa vie ou de l'influence que ressent la personne et, d'autre part, le souci d'exercer une influence sociale réelle, un pouvoir politique ou ses droits.

⁸⁷ http://www.itu.int/osg/spuold/wsis-themes/ict_stories/themes/e-empowerment.html

⁸⁸ (Sykes, Oskoz & Thorne, 2008, p. 530) : les étudiants ont la possibilité de passer du statut épistémique conventionnel de consommateurs de savoir à celui de producteurs de savoir.

4.5.8 Atouts des interactions sociales et langagières sur le web 2.0

Nous pouvons ajouter à ces atouts ceux que la recherche a identifié concernant des participations informelles à des sites de type 2.0. On peut se dire que ces effets positifs pourront également apparaître – tout au moins partiellement – lors de participations en situation d’enseignement-apprentissage.

Les études sur lesquelles nous nous basons portent sur de jeunes apprenants d’anglais. Les chercheurs ont analysé les (inter)actions de ces jeunes sur des communautés en ligne qui proposent des activités d’écriture, notamment sur des sites de fanfiction⁸⁹ ou d’écriture de textes en chaîne (une personne commence et d’autres, à tour de rôle, continuent le texte).

La recherche⁹⁰ a montré que, sur de tels sites, les jeunes se sont impliqués dans des (inter)actions ayant un sens. Cela leur a permis de développer une identité, des stratégies métacognitives et des compétences en langue tout en découvrant la nature sociale de l’écriture. Les chercheurs ont également relevé chez les jeunes des effets positifs en termes de gain de confiance dans leurs capacités linguistiques et langagières. Les jeunes ont également développé des compétences importantes dans la variété d’anglais dont ils ont besoin sur les communautés de la Toile. Ceci a eu un impact important sur leur socialisation.

D’autres chercheurs⁹¹ ont souligné la forte exposition à la langue, l’observation d’échanges entre natifs et son possible réinvestissement dans les pratiques personnelles, la possibilité d’avoir accès à la culture cible populaire, le sentiment d’être dans l’espace de l’autre, la motivation, l’accès à un public natif, le développement d’une « plus grande sensibilité linguistique » et une forte appropriation des technologies de communication électronique à des fins d’apprentissage.

4.6 Tâche ancrée dans la vie réelle ou projet ?

Tâche ou projet ? La question se pose parce qu’il existe des points communs entre les deux.

La pédagogie du projet prévoit un lien direct avec le monde réel en dehors de l’institution. En cela, l’approche socio-interactionnelle avec ses tâches ancrées dans la vie réelle est proche de cette pédagogie.

⁸⁹ Sur ces sites, les amateurs de certains types de texte, les mangas notamment, se retrouvent pour écrire de nouvelles aventures de leurs héros favoris et pour échanger autour de ces textes.

⁹⁰ (Yi, 2007, 2008 ; Black, 2005, 2006, 2008 ; Lam & Kramersch, 2003 ; Lam, 2004 ; Lam & Rosario-Ramos, 2009 ; Kramersch, A’Ness & Lam, 2000, p. 95)

⁹¹ (Pasfield-Neofitou, 2011 ; Pierozak, 2007)

Kilpatrick, par exemple, souligne l'importance de la pratique pour de vrai dans le processus de préparation à la vie. Il se demande ainsi : « could we [...] expect to find a better preparation for later life than practice in living now⁹² ? ». Tous les spécialistes du projet soulignent, comme nous le faisons pour la tâche ancrée dans la vie réelle, qu'il doit s'agir d'une activité délibérée et impliquante réalisée dans une situation sociale spécifique, une « wholehearted purposeful activity in a social situation⁹³ ».

La différence entre projet et tâche ancrée dans la vie réelle réside, entre autres, dans l'étendue du projet par rapport à celle de la tâche de la vie réelle. Le projet est en effet d'une ampleur nettement supérieure à la tâche ancrée dans la vie réelle. Il requiert donc une répartition du travail et un processus collaboratif pour permettre de venir à bout de toutes les tâches qu'il implique. Cet aspect collaboratif et la répartition du travail ne sont pas des constituants spécifiques de la tâche ancrée dans la vie réelle. Celles-ci sont des tâches de même ampleur que celles que l'on propose habituellement aux apprenants. Elles peuvent être réalisées seul ou à plusieurs – selon le cas – dans un temps semblable à celui nécessaire aux tâches cibles.

⁹² (Kilpatrick, 2009, p. 515) Edition originale : 1918. Peut-on raisonnablement s'attendre à trouver meilleure préparation à la vie future que de proposer maintenant de la pratique dans la vie ?

⁹³ (Kilpatrick, 2009, p. 524) : une activité présentant un enjeu réel dans une situation sociale.

5 Rôles de l'enseignant dans une approche socio-interactionnelle

5.1 Des conceptions divergentes

Avec l'émergence de la communication médiatisée par les technologies dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, une mutation du rôle de l'enseignant est souvent attendue. Tella envisage ainsi un passage de l'enseignant présentateur de savoir (« presenter ») à un enseignant expert aidant à l'apprentissage (« facilitator »), voire même un « consultant » ou un co-apprenant (« co-learner »)⁹⁴. Kelm conclut un article en listant différents rôles des enseignants : « The technology allows language instructors to function in new roles: designer, coach, guide, mentor, facilitator »⁹⁵.

Depuis quelques années, ces conceptions, dans lesquelles le rôle d'accompagnateur est mis en avant, sont remises en question⁹⁶. La désormais célèbre formule de King décrivant un passage du « Sage on the Stage » au « Guide on the Side »⁹⁷ est souvent reprise avec une distance critique⁹⁸. Certains voient ainsi les enseignants comme des « key-decision makers »⁹⁹ qui resteront au « im Zentrum des Lehr-/Lernprozesses stehen »¹⁰⁰. Nous n'entrerons pas plus avant dans la discussion. Nous précisons seulement ci-dessous notre conception du rôle de l'enseignant dans l'approche socio-interactionnelle.

5.2 Ce que n'est pas l'enseignant

L'approche socio-interactionnelle vise une réduction de l'impact de l'enseignant sur l'action et l'interaction dans les tâches ancrées dans la vie réelle¹⁰¹. L'enseignant n'en sera donc ni le destinataire ni l'évaluateur. Le produit ou le résultat ne lui sont pas destinés et il ne procède à aucune évaluation. En devenant destinataire ou évaluateur, il entrerait massivement dans le jeu des interactions et

⁹⁴ (Tella, 1996)

⁹⁵ (Kelm, 1996, p. 27) : la technologie permet à l'enseignant d'endosser de nouveaux rôles : concepteur, coach, guide, mentor, facilitateur.

⁹⁶ (Fischer, 1998 ; Furstenberg & Levet, 2010 ; Müller-Hartmann, 2000 ; O'Dowd & Eberbach, 2004 ; Ware & Kramsch, 2005)

⁹⁷ (King, 1993) : du « sage sur l'estrade » au « guide accompagnateur ».

⁹⁸ (O'Dowd & Eberbach, 2004 ; Ware & Kramsch, 2005)

⁹⁹ (Müller-Hartmann, 2000, p. 297)

¹⁰⁰ (Müller-Hartmann, 2000, p. 299) : au centre du processus d'enseignement-apprentissage.

¹⁰¹ (Ollivier, 2009b ; Ollivier & Puren, 2011)

aurait une influence déterminante sur l'action des apprenants. L'apprenant pourrait alors être amené à produire en fonction de l'enseignant-évaluateur.

De même, dans une approche socio-interactionnelle, l'enseignant n'est pas le concepteur de la tâche. La tâche existe *a priori* sur un site de type 2.0. C'est donc le site qui définit la tâche. Wikipédia invite ainsi à contribuer à l'encyclopédie en ligne, un forum de cuisine invite à y publier des recettes.

L'enseignant n'est pas non plus le propriétaire de l'espace d'(inter)action en ligne. Celui-ci existe indépendamment du contexte éducatif institutionnel et l'enseignant n'y dispose pas de droits spécifiques.

L'enseignant n'a pas non plus pour rôle de trouver, choisir et/ou préparer les partenaires de l'action commune et de l'interaction. En cela, les tâches ancrées dans la vie réelle se démarquent des activités de « télécollaboration » et d'autres projets impliquant des locuteurs natifs invités par l'enseignant¹⁰².

5.3 Ce qu'est l'enseignant

Cette première approche des rôles de l'enseignant était essentiellement en négatif. Nous abordons maintenant les rôles de l'enseignant en positif.

En amont, le rôle de l'enseignant consiste à identifier des sites permettant de réaliser des tâches ancrées dans la vie réelle. Il en évalue la pertinence en termes pédagogiques et éthiques notamment. Il peut alors mettre au point un scénario d'apprentissage autour de ces tâches, tout comme il le ferait pour des tâches cibles.

L'enseignant est prospecteur¹⁰³. Pour le *Trésor de la langue française en ligne*¹⁰⁴, la prospection est, d'une part, la « recherche de richesses naturelles du sol ou du sous-sol en vue de leur exploitation, dans une région déterminée et avec des moyens techniques appropriés », d'autre part, la « recherche dans une région ou dans un lieu d'adhérents à une cause, de sympathisants ou de clients » ou encore, dans le domaine commercial, une « étude de marché et/ou promotion des ventes auprès d'un groupe déterminé de clients potentiels ». Ces acceptions, par analogie et approximation, correspondent aux rôles de l'enseignant.

La recherche de « richesses natures » numériques « en vue de leur exploitation » présente des points communs avec la recherche, puis la didactisation de documents dits authentiques. Ce qui change, c'est l'objet d'exploration. La prospection effectuée sur la Toile ne recherche pas des documents authentiques à

¹⁰² (Dufour, 2007)

¹⁰³ Nous préférons le terme de prospecteur à celui de curateur pour les raisons évoquées par la suite.

¹⁰⁴ <http://www.cnrtl.fr/definition/prospection>

utiliser en classe. Elle vise à découvrir, pour les exploiter, des sites proposant des occasions d’(inter)agir dans des interactions sociales dépassant le cadre du groupe-classe.

Pour l’enseignant, il s’agit ensuite de gagner l’adhésion des apprenants à la tâche. A ce propos, nous avons déjà souligné la nécessité de proposer et de laisser le choix aux apprenants. Si l’on entend éviter que l’apprenant ne considère la tâche comme « just an educational thing »¹⁰⁵ réalisée pour l’enseignant ou à des fins scolaires, proposer est préférable à imposer. Perrenoud¹⁰⁶ le rappelle : « le maître propose [...] l’élève dispose ». Autant donc mettre l’idée de proposition d’emblée en avant. Cela suppose que l’enseignant dispose d’une tâche alternative non ancrée dans la vie réelle.

L’idée d’« étude de marché » est aussi présente. Dans sa recherche des « richesses naturelles » de la Toile, l’enseignant se laissera guider par ce qu’il sait des centres d’intérêt et des motivations de ses apprenants. Il pourra alors mieux promouvoir la tâche pour rechercher l’adhésion des apprenants. Il pourra présenter les aspects motivants que la recherche a mis en lumière, mais l’essentiel résidera dans la présentation précise de la spécificité de la tâche : le fait qu’elle ait lieu au sein d’interactions sociales réelles.

La dernière caractéristique du rôle de l’enseignant que nous citerons ici est directement liée au double ancrage. La tâche est ancrée à la fois dans l’espace de la classe et dans le monde réel. L’enseignant peut donc accompagner sa réalisation en apportant aux apprenants l’aide dont ceux-ci peuvent avoir besoin. Et il peut le faire sans que les personnes impliquées dans l’interaction en ligne ne se rendent compte de son intervention. Toute son expertise pourra être mise à profit : ses connaissances et compétences dans les domaines linguistique, interactionnel, de la médiation (culturelle), de la littératie numérique par exemple.

Là aussi, nous recommandons à l’enseignant de *proposer* son aide aux apprenants et d’être ainsi personne-ressource et personne-conseil qui aide à la réalisation de la tâche. La relation enseignant-apprenants peut s’en trouver ainsi modifiée. La hiérarchie n’est plus fondée sur le pouvoir que donne le rôle d’évaluateur, mais sur l’expertise. Et cette expertise représente une aide pour l’apprenant. A lui d’y avoir recours s’il le souhaite ou s’il en ressent le besoin pour combler son déficit de compétences.

¹⁰⁵ Réaction d’une étudiante à l’issue du projet d’échanges avec des locuteurs natifs sur un forum didactique.

¹⁰⁶ (Perrenoud, 2005)

6 Perspectives

Avec ce court ouvrage et des modules de formation en ligne, le projet e-lang entend encourager de nouvelles perspectives en didactique des langues. La pleine prise en compte des interactions sociales à travers des tâches ancrées dans la vie réelle – notamment en ligne – nous semble une des pistes possibles pour aider les apprenants à développer une compétence d'action et d'interaction. En étant, pendant l'apprentissage, des citoyens acteurs du web et des usagers des langues cibles, ils peuvent prendre conscience des contraintes que fixent les interactions sociales et apprendre à en tenir pleinement compte. En apprenant à utiliser, de façon critique et efficace, des outils et ressources numériques pour réaliser des tâches, ils ont, en outre, la possibilité de développer leur littératie numérique et leur autonomie d'apprenants et surtout d'usagers.

Nous invitons nos lectrices et lecteurs à consulter les modules de formation du projet e-lang sur le site du CELV (<https://www.ecml.at/e-lang>). Ces modules proposent des exemples concrets de tâches ancrées dans la vie réelle, comme celui qui clôt cet ouvrage, et des pistes pour l'utilisation d'outils et ressources numériques permettant de développer différentes compétences nécessaires à la communication et à l'action.

7 Exemple de tâche

Pour rendre plus facilement compréhensible notre approche, nous proposons ci-dessous un exemple de tâche (réalisable à partir du niveau A2) commenté.

	Commentaires		
	Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p>Tâche</p> <p>Vous allez rédiger des informations touristiques sur votre ville d'origine pour les partager sur le site Wikitravel avec des touristes francophones intéressés. Vous allez ainsi participer à la construction d'un guide touristique en ligne.</p> <p>Vous allez notamment ajouter des recommandations pour des restaurants, bars, cafés...</p>	<p>La tâche est une tâche ancrée dans la vie réelle. Sa description précise l'action (rédiger des informations touristiques), l'intention (partager des informations et participer à la construction d'un guide touristique en ligne) et l'interaction sociale (avec la communauté Wikitravel : touristes francophones intéressés et aux contributeurs de Wikitravel).</p>	<p>Le travail se situe clairement en littératie de l'interaction. Il vise le développement d'une littératie de la participation en invitant les apprenants à contribuer à un site participatif.</p>	<p>La description de la tâche précise les contraintes imposées par la tâche au sein desquelles l'autonomie va pouvoir se mettre en place.</p>
<p>Wikitravel</p> <p>(http://wikitravel.org/fr) est un guide touristique participatif en ligne. Il est consulté par 7 millions d'utilisateurs par mois. Chacun est invité à y contribuer et à y partager ce qu'il sait sur des lieux intéressants.</p> <p>Il existe peut-être déjà une page sur votre ville d'origine, mais vous pouvez certainement y ajouter des informations.</p>	<p>Cette courte présentation permet de commencer à définir l'interaction sociale (avec la communauté Wikitravel) et les intentions.</p>	<p>On précise d'emblée la nature du site (site participatif) et de l'outil numérique à utiliser (wiki).</p>	

	Commentaires		
	Approche didactique	Littérature numérique	Autonomisation
Le site est un wiki. C'est un logiciel qui permet à plusieurs personnes, comme vous, de construire ensemble des pages web et même un site.			
<p>Règles sociales de participation à Wikitravel</p> <p>Qualité attendue</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A votre avis, qu'est-ce que les francophones qui consultent le guide attendent en termes de qualité. Autrement dit, pour les futurs touristes, qu'est-ce qu'un bon article présentant une ville ? Quels sont les critères de qualité d'un tel article ? Faites une liste de ces critères. 2. Regardons maintenant ce que dit le site à propos de ses règles sociales sur la page « Recommandations et règles à suivre » : http://wikitravel.org/fr/Wikitravel:Recommandations_et_r%C3%A8gles_%C3%A0_suire <p>Lisez le texte. Ces règles correspondent-elles aux critères de qualité auxquels vous avez pensé ? Si vous en trouvez de nouveau dans les recommandations ci-dessus, ajoutez-les à votre liste.</p> <p>Contenu attendu par les futurs touristes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vous allez participer à un guide touristique participatif que des francophones consultent très régulièrement. A votre avis, quels types d'informations s'attendent-ils à trouver dans un tel guide ? Faites une liste de ces types d'informations. 	<p>Cette étape est essentielle dans l'approche socio-interactionnelle. Elle permet de préciser la tâche en fonction des interactions sociales en présence. On va donc travailler ici sur les attentes de la communauté Wikitravel : attentes des visiteurs et contrat social fixé par la communauté.</p> <p>On fait pour cela appel aux représentations et connaissances des apprenants et on les invite à compléter en consultant certaines pages du site.</p>	<p>Cela s'inscrit dans le travail sur la participation en ligne en abordant la dimension sociale de celle-ci.</p>	<p>Ce travail permet de créer une liste de critères de qualité. Celle-ci servira en fin de parcours à l'évaluation des productions des apprenants par les apprenants.</p> <p>L'objectif est que les apprenants prennent l'habitude de commencer par s'interroger sur les interactions sociales en présence et qu'ils soient capables de s'auto-évaluer en fonction de critères socio-interactionnels (donc en fonction des contraintes fixées par les interactions sociales).</p>

	Commentaires		
	Approche didactique	Littérature numérique	Autonomisation
2. Regardez la structure de la page d'une ville. Complétez votre liste.			
<p>Choix des contenus – Que dire sur votre ville d'origine ?</p> <p>Vous allez travailler sur la section « Manger » et présenter quelques endroits où on peut se restaurer dans votre ville.</p> <p>Quelles informations vous semble-t-il important de donner aux internautes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faites une première liste. • Lisez ensuite des présentations de restaurants sur d'autres pages du site en français ou dans d'autres langues que vous comprenez. <p>Listez ce dont parlent les internautes.</p> <p>Connaissez-vous des restaurants que vous conseilleriez à des touristes ? Lesquels ? Pourquoi les conseilleriez-vous ?</p> <p>Si vous ne connaissez pas de restaurant à recommander, renseignez-vous pour le prochain cours. Comment / Auprès de qui / Sur quels sites pourriez-vous obtenir des informations pertinentes ? Comment pouvez-vous juger de la pertinence des informations trouvées ?</p> <p>Parmi les informations recueillies quelles sont celles que vous pensez pouvoir inclure en toute confiance dans votre description sur le site Wikitravel ?</p>	<p>On fait ici d'abord appel aux connaissances des apprenants. On les invite ensuite à compléter ces connaissances.</p> <p>NB : Dans une perspective de développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, nous proposons de consulter ces documents en langue cible, mais aussi en langue de scolarisation et dans d'autres langues que les apprenants comprennent (il peut s'agir de langues qu'ils ont apprises ou de langues génétiquement proches). Notons que Wikitravel existe en plusieurs langues.</p> <p>Au niveau de la production écrite, on est ici dans une opération de planification (recherche et choix des informations à inclure dans son texte).</p>	<p>L'un des objectifs est de faire réfléchir sur les sources d'information possibles (numériques ou non) et leur pertinence et leur fiabilité. On travaille ainsi la littérature informationnelle.</p>	<p>Il s'agit de prendre conscience des connaissances et compétences dont on dispose, de celles qui manquent. Sur cette base, on lance une réflexion sur la façon de se procurer ces connaissances et sur la qualité de ces informations.</p>

	Commentaires		
	Approche didactique	Littérature numérique	Autonomisation
<p>Rédaction de votre description / avis</p> <p>Vous pouvez commencer à rédiger la description d'un restaurant en vous servant de vos connaissances et compétences.</p> <p>Si vous rencontrez des problèmes pour rédiger ce texte, où pourriez-vous trouver de l'aide, des informations linguistiques complémentaires ?</p> <p><i>Si les apprenants n'y pensent pas d'eux-mêmes, on pourra leur proposer de consulter des présentations de restaurant sur d'autres pages du site ou dans des guides touristiques. Ils pourront alors analyser la structure de ces présentations et établir une liste d'expressions / mots qui pourraient leur être utiles pour rédiger leur description et leur avis.</i></p> <p>Rédigez ensuite votre texte.</p>		<p>On travaille ici sur le genre de texte lié au média. L'apprenant peut consulter des présentations déjà existantes sur le site pour se familiariser avec leur forme (littérature de la construction de sens).</p> <p>On peut proposer de rédiger toutes les descriptions sur un seul et même document partagé (Google Docs ou Etherpad). Cela permettra une mutualisation et des regards critiques croisés sur les textes. Cela permet de travailler la compétence de collaboration en ligne.</p>	<p>Tout comme ci-dessus, il s'agit de prendre conscience des connaissances et compétences disponibles.</p> <p>Ensuite, on incite à réfléchir à la façon de compléter ces ressources internes en ayant recours à des ressources externes.</p> <p>L'objectif est que les apprenants s'habituent à consulter et analyser des textes similaires à ceux à produire. Et qu'ils en retirent des éléments linguistiques utiles.</p>
<p>Révision</p> <p>Avant de poster votre présentation de restaurant, révisez votre texte.</p> <p>Vérifiez s'il répond aux critères de qualité que vous avez établis au début de votre travail.</p> <p>Demandez un avis à des pairs.</p> <p>Quels outils (numériques ou non) pourriez-vous utiliser pour réviser votre texte ?</p> <p><i>Si les apprenants n'y pensent pas, on pourra les inviter à utiliser le correcteur orthographique et grammatical d'un logiciel de traitement de texte (ou des documents partagés) ou encore un</i></p>	<p>Dans une approche socio-interactionnelle, on accordera une importance particulière à l'adéquation des productions au contrat social explicite et implicite du site : les textes sont-ils adaptés aux attentes des internautes et aux règles du site ?</p>	<p>Si on utilise un logiciel de révision ou le correcteur d'un logiciel de traitement de texte, on travaillera avec les apprenants sur les fonctionnalités (notamment l'utilisation des explications fournies par le logiciel) pour prendre une décision de modification ou</p>	<p>L'utilisation de ressources en ligne doit permettre de promouvoir l'autonomie de l'apprenant et de l'usager. Celui-ci saura ainsi quels outils pourront lui apporter une aide pour réviser ses textes.</p>

	Commentaires		
	Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p><i>outil tel que Bonpatron (https://bonpatron.com) pour le français, SpellCheckPlus (https://spellcheckplus.com) pour l'anglais ou Spanishchecker (https://spanishchecker.com) pour l'espagnol. Ou encore Language Tool (https://languagetool.org) avec un grand choix de langues et de variétés de langue.</i></p>		non.	
<p>Réflexion sur la littératie numérique et l'autonomie</p> <p>Quelles aides (numériques ou non) vous ont le plus apporté pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • trouver des informations sur le restaurant que vous avez présenté ? • rédiger votre présentation du restaurant ? • réviser votre texte ? <p>Pour la recherche d'information, quelles sources d'information vous semblent les plus pertinentes / fiables ? Maintenant que vous savez comment il est créé, quel degré de confiance vous inspire Wikitravel comme source d'information ? Pourquoi ?</p> <p>Notez que le principe de Wikipédia est le même. Quel degré de confiance accordez-vous à ce site ?</p> <p>Quelles façons de faire et quelles ressources pensez-vous utiliser à l'avenir pour rédiger des textes ?</p>		<p>Il s'agit ici de travailler sur le cadre critique de l'utilisation du numérique. Les apprenants sont invités à réfléchir sur la pertinence et la qualité des ressources numériques et non numériques utilisées.</p> <p>On aborde également la littératie des médias et la dimension « création et diffusion de l'information » en la liant à la littératie informationnelle.</p> <p>Il s'agit de réfléchir sur les modes de création de l'information sur les sites participatifs et sur la qualité et la fiabilité de celle-ci.</p> <p>La dernière question porte sur la construction de l'environnement personnel d'apprentissage. Les apprenants</p>	<p>On travaille ici sur les façons de faire. Les apprenants sont encouragés à réfléchir sur ce qu'ils ont fait et comment ils l'ont fait. L'objectif est de leur faire prendre conscience des stratégies utilisées et de les aider à les réutiliser si elles ont été pertinentes.</p>

	Commentaires		
	Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
		sont invités à réfléchir sur les ressources à y intégrer.	

8 Bibliographie

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 15. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696420/>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. Dans C. Lankshear & M. Knobel (éds), *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 17-32). New York : Peter Lang.
- Beetham, H. (2015, 11 juin). Revisiting digital capability for 2015 [Blog]. *Jisc digital capability codesign challenge blog*. Repéré à <https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/2015/06/11/revisiting-digital-capability-for-2015/>
- Bellack, A. A. & Davitz, J. R. (1965). *The language of the classroom: Meanings communicated in high school teaching*. New York : Institute of Psychological Research, Teachers College, Columbia University.
- Belz, J. A. & Thorne, S. L. (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston : Thomson, Heinle.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: the literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170-184.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York : Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1999). Le fonctionnement du champ intellectuel. *Regards sociologiques*, (17/18), 5-27.
- Bouvier, A. (2000). Pragmatique et rhétorique philosophiques versus point de vue argumentativiste en sciences sociales. Dans P. Livet (éd.), *L'argumentation: droit, philosophie et sciences sociales* (pp. 43-100). Paris : L'Harmattan.

- Brossard, M. (1981). Approche interactive de l'échec scolaire. *Psychologie scolaire*, (38), 12-28.
- Bump, J. (1990). Radical changes in class discussion using networked computers. *Computers and the Humanities*, 24(1-2), 49-65.
<https://doi.org/10.1007/BF00115028>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Approaches to communicative competence*. Singapore : SEAMEO Regional Language Centre.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. Dans C. Candlin & D. Murphy (éds), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs : Prentice-Hall International.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris ; Strasbourg : Didier ; Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. (2005). Eléments pour une construction utopique. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 401-416). Berne : Peter Lang.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, É. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages : learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K. : Press Syndicate of the University of Cambridge. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (Strasbourg).
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 2, Formalisation et opérations de repérage*. Gap; Paris : Ophrys.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 7(17), 37-52.
 Repéré à <http://questionsvives.revues.org/988>
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8(1), 45-64.
<https://doi.org/10.4000/alsic.326>
- Dudeney, G. (2011). Digital literacies and the language classroom. Dans D. Shaffer & M. Pinto (éds), *KOTESOL Proceedings 2011. Pushing our paradigms; Connecting with culture* (pp. 31-35). Séoul : Korea TESOL.

- Dudenev, G. & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. Dans F. Farr & L. Murray (éds), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 115-126). London; New York : Routledge. Repéré à <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=7tKjCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA115&dq=dudenev+%22tech+savvy%22+%22tech+comfy%22&ots=-VKUofxisb&sig=lxHrry9oEFRyodYTzxefoiNLKDw>
- Dufour, S. (2007). Profils d'apprenants en langue en milieu homoglotte : deux exemples de dispositifs en cours collectifs et en cours particuliers. Dans *Didactique du français : le socioculturel en question. Actes du Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*. Lille. Repéré à <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Dufour%20A3.pdf>
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : B. Grasset.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford; New York : Oxford University Press.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Repéré à <http://search.proquest.com/openview/e544f06b7a07e1172d20f6a55d41dcfa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=34242>
- Eshet-Alkalai, Y. & Chajut, E. (2009). Changes over time in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 713-715. Repéré à <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2008.0264>
- Fischer, G. (1998). *E-mail in foreign language teaching : toward the creation of virtual classrooms*. Tübingen : Stauffenburg.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. London : Addison-Wesley P. C.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Furstenberg, G. & Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: some insights. Dans S. Guth & F. Helm (éds), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 305-336). Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt am Main ; New York ; Oxford ; Wien : Peter Lang.

- Gauchola, R. & Murillo, J. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonématique du français par les locuteurs hispanophones et catalanophones. Dans D. Alvarez, P. Chardenet & M. Tost (éds), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 261-273). Paris : Union latine. Repéré à <http://www.unilat.org/data/publications/79.pdf>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York : Wiley Computer Pub.
- Grillo, E. (1997). *La philosophie du langage*. Paris : Seuil.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sticef*, 19. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00806411/>
- Hanna, B. E. & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71-85. Repéré à <http://www.lltjournal.org/item/2418>
- Holec, H. (éd.). (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1993). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Strasbourg : Council of Europe Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (éds), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth : Penguin.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Traduction par F. Mugler, Paris : Didier.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques: recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2. L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.
- Jakobson, R. (1981). *Essais de linguistique générale*. Traduction par N. Ruwet, Paris : Minuit.

- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. Dans C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (éds), *Actes du colloque « Échanger pour apprendre en ligne (EPAL) »*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Grenoble.
- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2011). Des limites du forum pédagogique. Dans E. Yasri (éd.), *Les forums de discussion : agoras du XXI^e siècle ? Théories, enjeux et pratiques discursives* (pp 155-170). Paris : L'Harmattan.
- Jisc. (2014). Developing digital literacies. *Jisc*. Repéré à <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002620>
- Karsenti, T. & Collin, S. (2013). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession*, 20 (3), 60-72. Repéré à http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_168.pdf
- Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25(5), 441-54.
- Kelm, O. R. (1996). Computer networking in foreign language education. Dans M. Warschauer (éd.), *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii symposium* (pp. 3-17). Honolulu : University of Hawaii Press.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Killen, C. (2015). Enhancing the student digital experience: a strategic approach. *Jisc*. Repéré à <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/enhancing-the-digital-student-experience>
- Kilpatrick, W. H. (2009). The Project Method. Dans A. J. Milson, C. H. Bohan & P. L. Glanzer (éds), *American Educational Thought: Essays from 1640-1940* (pp. 511-524). Charlotte NC : IAP.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/27558571>
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183. Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.804395>

- Korsvold, A.-K. & Rüschoff, B. (1997). Conclusion.
 Dans A.-K. Korsvold & B. Rüschoff (éds), *New technologies in language learning and teaching* (pp. 143-146). Strasbourg : Council of Europe.
- Kramsch, C., A'Ness, F. & Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(2), 78-104. Repéré à <http://www.lltjournal.org/item/2330>
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: global and local considerations.
Language Learning & Technology, 8(3), 44-65.
 Repéré à <http://www.lltjournal.org/item/2471>
- Lam, W. S. E. & Kramsch, C. (2003). The ecology of an SLA community in computer-mediated environments in leather. Dans J. Leather & J. Van Dam (éds), *Ecology of language acquisition*. Dordrecht; Boston : Kluwer Academic Publishers. Repéré à <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/3741612804337888acab86.pdf>
- Lam, W. S. E. & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: an exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171-190.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik Language Learning Resources Ltd. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol : Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction. Dans K. Hyltenstam & M. Pienemann (éds), *Modelling and assessing second language acquisition* (Clevedon Avon, pp. 77-99). San Diego : Multilingual Matters.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. Dans É. Rosen (éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Recherches et applications*, 45, (pp. 82-90).
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 1-19. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>

- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moore, D. & Simon, D. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16). Repéré à <http://aile.revues.org/1374>
- Müller-Hartmann, A. (2000). Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen. Dans L. Bredella, H. Christ & M. K. Legutke (éds), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis : Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg « Didaktik des Fremdverstehens »* (pp. 275-301). Tübingen : Narr.
- Nissen, E. (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*, (14). <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Nunan, D. (2001). Aspects of task-based syllabus design. *Karen's Linguistics Issues*. Repéré à http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/aspects_of_taskbased_syllabus.htm
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge; New York : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal. Special Conference Proceedings volume: task-based learning in the Asian context*, 8(3), 12-18.
- O'Dowd, R. & Eberbach, K. (2004). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL*, 16, 5-19.
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. Dans M.-N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen (éds), *Actes du colloque « Echanger pour apprendre en ligne » (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007*. Grenoble.
- Ollivier, C. (2009a). Mettre en œuvre une approche actionnelle sur le web 2.0. Dans M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (éds), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 264-285). Barcelone : Difusión – Éditions Maison des langues.
- Ollivier, C. (2009b). Real life tasks using Web 2.0 technologies – Rethinking the role of the teacher in order to promote action and communication. Dans *ICT and language learning, Florence, 6th-7th November 2009, Conference Proceedings*. Florence : Els@Work. Repéré à <https://conference.pixel->

online.net/conferences/ICT4LL2009/common/download/Abstract_pdf/pdf/IBL10_Christian_Ollivier.pdf

Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm>

Ollivier, C. (2012). Didactique de l'intercompréhension et compétence interactionnelle. Penser l'intégration des approches. *Redinter-Intercompreensão*, 3, 149-164.

Ollivier, C. (2013). Contrainte relationnelle et approche interactionnelle en didactique des langues. Dans K. Ackermann & S. Winter (éds), *Nach allen Regeln der Kunst: Werke und Studien zur Literatur-, Kunst- und Musikproduktion; für Peter Kuon zum 60. Geburtstag* (pp. 165-175). Wien, Berlin : Lit-Verlag.

Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Editions Maison des langues.

Ollivier, C. & Weiß, G. (éds). (2007). *DidacTIClang : an Internet-based didactic approach for language teaching and learning – DidacTIClang : une didactique des langues intégrant internet*. Hamburg : Kovac.

Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning & Technology*, 15(2), 92-108. Repéré à <http://www.lltjournal.org/item/2739>

Perrenoud, P. (2005). Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle. *Educateur*, (4), 26-30. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_02.html

Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 189-210. Repéré à <http://lidil.revues.org/2573>

Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 14(57), 61-71. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1838>

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 1(1), 73-77. Repéré à <http://alsic.revues.org/1466>

- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/6313/5341508a3352aa76561d08b1dfadbbce56d5.pdf>
- Rosen, É. & Schaller, P. (2008). Pour une nécessaire contextualisation du CECR en milieu homoglotte. Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Radal (éds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 167-178). Paris : Archives contemporaines.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.
- Sharpe, R., Beetham, H. & Freitas, S. de (éds). (2010). Understanding students' uses of technology for learning: Towards creative appropriation. Dans *Rethinking learning for a digital age: how learners are shaping their own experiences*. New York : Routledge. Repéré à <https://radar.brookes.ac.uk/radar/file/4887c90b-adc6-db4f-397f-ea61e53739e0/1/sharpe2010students.pdf>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford; New York : Oxford University Press.
- Stubbs, M. & Delamont, S. (1976). *Explorations in classroom observation*. London; New York : Wiley.
- Sykes, J. M., Oskoz, A. & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, 25(3), 528-546. Repéré à http://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/18/
- Tella, S. (1996). Foreign languages and modern technology: harmony or hell? Dans M. Warschauer (éd.), *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii symposium* (pp. 3-17). Honolulu : University of Hawaii Press.
- Trevisse, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, 44-52.
- UNESCO. (2003). Déclaration de Prague. Vers une société compétente dans l'usage de l'information. Traduction par P. Bernhard. Repéré à <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>
- Verdelhan-Bourgade, M. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence. *Langue française*, 70(1), 72-86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6372>

Ware, P. & Kramersch, C. (2005). Toward an intercultural stance: teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.

Warschauer, M. (1996). Comparing face to face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2/3), 7-26. Repéré à http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/comparing_face-to-face_and_electronic_discussion.pdf

Weissberg, J.-L. (1999). *Présences à distance : déplacement virtuel et réseaux numériques : pourquoi nous ne croyons plus la télévision*. Paris : L'Harmattan. Repéré à <http://hypermedia.univ-paris8.fr/Weissberg/presence/presence.htm>

Willis, J. R. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Essex : Longman.

Yi, Y. (2007). Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 23-39.

Yi, Y. (2008). « Relay writing » in an adolescent online community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670-680.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obrocnow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Cet ouvrage a été produit au sein du projet e-lang « Vers une littératie numérique pour l'enseignement-apprentissage des langues » (projet du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe dans le cadre du programme « les langues au coeur des apprentissages »). Il s'adresse aux enseignants et futurs enseignants de langues, mais aussi aux chercheurs intéressés qui souhaitent découvrir les fondements didactiques de ce projet.

L'ouvrage propose une possible évolution de l'approche actionnelle et de la typologie des tâches proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il présente une approche socio-interactionnelle en didactique des langues et un nouveau type de tâches à mettre en oeuvre sur le web 2.0 : les tâches ancrées dans la vie réelle. L'objectif est de permettre à l'apprenant, dès l'apprentissage, d'être également un usager des langues. A travers les tâches ancrées dans la vie réelle, il va participer à des projets réels au-delà des murs de la classe et apprendre ainsi à tenir pleinement compte des interactions sociales qui déterminent l'action et la communication. En outre, il va apprendre à devenir un citoyen du numérique doté d'une littératie numérique forte.

www.ecml.at

Le Centre européen pour les langues vivantes est une institution du Conseil de l'Europe visant à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses Etats membres.

FR

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Sur ses 47 Etats membres, 28 sont aussi membres de l'Union européenne.

Tous les Etats membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en oeuvre de la Convention dans les Etats membres.



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8882-3
€8/US\$16

