

En bref

L'essentiel

L'intégrale

Pour des langues plus vivantes à l'école

Par Rémi Thibert

Chargé d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

L'enseignement-apprentissage des langues vivantes connaît un bouleversement important depuis une dizaine d'années avec l'arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et la « perspective actionnelle » qui a fait suite à l'« approche communicative » des années 70.

Nous nous attachons dans ce dossier à expliquer en quoi cette perspective actionnelle donne un tout autre sens à l'apprentissage d'une langue, en insistant sur ce qui la différencie de l'approche communicative. La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers.

Ce dossier propose ensuite un détour vers l'approche par compétences et le socle commun. Les chercheurs ont des difficultés à trouver une définition consensuelle de la notion de compétences. Certains estiment que les compétences relèvent à la fois de l'individuel et du collectif : si une compétence se mesure au niveau individuel, elle est aussi tributaire des compétences d'autrui, ou du moins liée à elles, surtout à l'ère de la communication.

Notre dossier examine enfin le rapport entre les TIC et l'enseignement-apprentissage des langues : en quoi les « nouveaux » usages sociaux des TIC peuvent-ils donner du sens à l'apprentissage d'une langue ? Nous verrons que l'approche par tâche s'accommode bien des outils numériques, notamment des outils de réseaux sociaux et du web 2.0, ou encore des outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO).

*Remerciements à Nicolas Guichon et Christian Puren
pour leurs conseils avisés.*

Sommaire

- [1. De l'approche traditionnelle à la perspective actionnelle](#)
- [2. Et l'approche par compétences ?](#)
- [3. Les technologies au service des tâches sociales ?](#)
- [4. Pour aller plus loin](#)

Bibliographie

[Consulter ce dossier en ligne](#)

[Vous abonner](#)

1. De l'approche traditionnelle à la perspective actionnelle

1.1 Deux conceptions didactiques opposées

Nous nous intéressons principalement ici aux approches qui ont cours dans les classes de langues depuis les années 1970 avec l'approche communicative et ensuite la perspective actionnelle qui a été mise en avant par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) à partir de 2001 (Conseil de l'Europe, [2005](#)). Pour un tour d'horizon des méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues vivantes depuis un siècle, nous renvoyons le lecteur aux écrits de Puren ([1988](#) et [1994](#)).

Bronckart ([2005](#)) montre que deux conceptions didactiques se sont toujours opposées en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues :

- une approche dite traditionnelle, inspirée de l'enseignement du latin qui était, avec le grec, la seule langue enseignée dans le système scolaire en France avant le XIX^e siècle. Cette approche est axée sur la grammaire et la traduction ;
- une approche plus cognitive, inductive et actionnelle (pédagogie de projet) qui trouve son origine chez Comenius et est ensuite défendue par des philosophes comme Rousseau et Kant, ou par des pédagogues comme Pestalozzi, Cousinet, Dewey et encore Freinet, et qui s'est retrouvée plus tard dans les mouvements d'Éducation Nouvelle, avant d'être reprise par la didactique moderne.

Si la première approche a longtemps été celle en vigueur dans l'école française, notamment parce que les décideurs politiques étaient convaincus du bienfait de son caractère élitiste, la seconde existe malgré tout depuis au moins trois siècles. Ce n'est que récemment qu'elle a fait son apparition dans les sphères politiques françaises et qu'elle a inspiré les réformes en cours. Elle est davantage inscrite dans le paysage didactique anglo-saxon et le CECRL s'inspire de cette conception de l'enseignement-apprentissage (Bronckart *et al.*, [2005](#)). Notons qu'il a fallu attendre les Instructions Officielles de 1995 pour passer – au moins dans les textes – d'un modèle transmissif à un modèle constructiviste de l'enseignement-apprentissage (Narcy-Combes, [2005](#)).

Le CECRL a largement été débattu et analysé ces derniers mois (Abdelgader et Médioni, [2010](#) ; Frath, [2008](#)). Même si les travaux du Conseil de l'Europe sont davantage centrés actuellement sur les problématiques liées au plurilinguisme (Coste et Simon, [2009](#) ; Little, [2010](#) ; Beacco *et al.*, [2010](#)), nous proposons de voir en quoi le CECRL modifie la perspective didactique en classe de langues.

L'histoire de l'enseignement des langues est liée à l'histoire politique d'un pays. L'enseignement des langues a toujours été guidé par des motivations sociales et politiques, particulièrement depuis le XIX^e siècle qui a vu s'intensifier les échanges commerciaux. La maîtrise des langues était un moyen d'exercer toujours plus d'influence sur les autres nations (Bronckart *et al.*, [2005](#)).

Deux conceptions de l'apprentissage de la langue (maternelle) s'opposent depuis lors :

- la conception de Chomsky, qui est formaliste et abstraite : le fonctionnement de la langue serait inné chez les enfants et son développement suivrait une évolution identique pour tous et pour toutes les langues. Chomsky est à l'origine de la notion de « grammaire générative » ;
- la conception de Hymes, qui estime quant à lui que les pratiques sociales de référence sont importantes dans le processus d'apprentissage des langues et parle de « compétence d'usage » (*ability for use*). Cet aspect de la compétence a été développé en linguistique et en didactique des langues. « *La conception hymesienne est fondée sur la thèse que la maîtrise du langage consiste non seulement à disposer de moyens linguistiques formels, mais aussi à savoir les mettre en œuvre de façon adéquate dans une situation donnée. La nature sociale et contextuelle du langage en usage apparaît ainsi comme la dimension fondamentale de la notion de compétence, ce qui a rendu cette dernière particulièrement attrayante pour les tenants d'une conception non formaliste du fonctionnement du langage, et tout particulièrement pour les tenants d'une conception interactionniste. La notion a également retenu toute l'attention de la didactique des langues et, plus récemment, de la politique éducative (par exemple au sein du Conseil de l'Europe)* » (Doelher, [2005](#), p. 43).

Le CECRL préconise la perspective actionnelle dans le but de former des « acteurs sociaux ». Pour Puren, le concept de « l'agir », et plus particulièrement de « l'agir social », est au cœur de la philosophie du CECRL. Il estime que chaque courant méthodologique (depuis le XIX^e siècle jusqu'à nos jours) se fondait sur un « agir social » (ou « agir d'usage ») de référence (qui correspondait aux besoins et aux attentes de la société et de l'institution scolaire), en lien avec un agir d'apprentissage de référence (c'est-à-dire l'activité privilégiée en classe). Il y aurait donc des « agir sociaux » différents selon les périodes et les attentes (Puren, [2009a](#)). Le didacticien propose un tableau synthétique présentant l'évolution historique des configurations didactiques, dans lequel il met en regard les situations sociales de référence, les agir d'usage de référence, les agir d'apprentissage de référence et les constructions méthodologiques correspondantes.

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction(s) méthodologique(s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence...				
... langagier	... culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique (Humanités classiques)	composante <i>transculturelle</i> (les valeurs universelles)	lire	traduire (= lire: paradigme indirect)	méthodologie tradition-nelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue (Humanités modernes)	composante <i>métaculturelle</i> (les connaissances)	lire / parler sur	« lecture directe » (paradigme direct) = ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document « authentique » : paraphraser, analyser, interpréter, comparer, réagir, transposer	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des personnes de rencontre	composante <i>interculturelle</i> (les représentations)	parler avec / agir sur	Simulations / actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et inter-culturelle (1980-1990)
4. capacité (pour un français) à cohabiter avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes	composante <i>pluriculturelle</i> (les comportements)	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?)
5. capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des francophones et des allophones.	composante <i>co-culturelle</i> (les conceptions et valeurs conceptuelles)	agir avec	actions sociales en classe et hors-classe (projets)	ébauche d'une nouvelle « perspective actionnelle » dans le CECR (2000- ?)

Source : Puren (2010c). Tableau reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Les différentes méthodologies qui se sont succédé répondaient à des objectifs différents : la **méthodologie traditionnelle** du XIX^e siècle s'intéressait à la littérature classique et privilégiait la traduction de textes littéraires, car il était important de garder ce contact avec la littérature classique. Les **méthodologies directe et active** qui ont suivi s'intéressaient davantage aux Humanités classiques et s'appuyaient sur des documents « authentiques » de manière à développer chez les élèves la connaissance des cultures étrangères. Puis arrivèrent la **méthodologie audiovisuelle** et l'**approche communicative** qui avaient pour but de favoriser les échanges ponctuels et privilégiaient la simulation dans l'apprentissage. L'accent a ensuite été mis sur la cohabitation avec des personnes de cultures différentes, pour finalement arriver aujourd'hui à une **perspective actionnelle**, dont l'objectif est de développer la capacité à travailler de manière collaborative en langue étrangère, avec donc une composante co-culturelle importante. L'enseignement des langues correspond à des objectifs sociaux et politiques spécifiques selon les périodes (Puren, 2010c).

Même si on s'éloigne de notre sujet, il est à noter que l'interculturel est un sujet important d'étude au niveau européen actuellement. Pour les spécialistes de ce domaine, le tableau précédent ne fait pas l'unanimité : bon nombre d'entre eux estiment que la composante interculturelle est toujours valide en soi et constitue un champ de recherche à part entière (Byram, 2008 ; Dervin et Suomela-Salmi, 2010 ; Abdallah-Preteille, 2004).

Pour Puren, chaque modèle social est associé à une méthodologie particulière pour l'enseignement : le modèle de l'entreprise tayloriste a favorisé les batteries d'exercices structuraux des méthodes audio-orales des années 50 ; celui de la révolution technologique (années 60) s'est accompagné d'innovations technologiques dans la salle de classe, tels les magnétophones et projecteurs ; le modèle de la révolution de l'information et de la communication a permis l'émergence de l'approche communicative dans les années 70 ; et enfin le modèle de l'entreprise « orientée projet » depuis les années 2000 fait écho à la perspective actionnelle. Pour qu'une méthodologie soit adoptée, il faut qu'il y ait convergence entre les innovations didactiques et les innovations technologiques (Puren, 2006 et 2009b).

Nous voyons dans le tableau précédent que le concept de l'« agir social » est central, pas seulement dans le CECRL. Si l'« agir social » de référence pour l'approche communicative était le « parler avec » et l'« agir sur », celui de la perspective actionnelle est davantage l'« agir avec » (Puren, 2009a). Nous sommes donc dans une configuration où l'apprenant est un acteur social : il interagit avec les autres.

1.2 Approche communicative et Perspective actionnelle

La mise en avant de ces deux « méthodologies » dans ce dossier s'explique d'une part par le fait que l'approche communicative est en vigueur (du moins en théorie) dans les salles de classes en France depuis les années 70 et d'autre part parce que la perspective actionnelle est celle qui est préconisée dans le CECRL depuis 2001.

Beaucoup estiment que la perspective actionnelle est un prolongement logique de l'approche communicative et que le CECRL ne serait que le « mode d'emploi » de l'approche communicative (Bourguignon, 2006 ; Richer, 2009). Pour Bourguignon, le passage du terme de « méthodologie » à celui d'« approche », avec l'arrivée de l'approche communicative est important car il signe « un véritable tournant épistémologique ». Pourtant, ce tournant n'a pas été pris dans la réalité : les enseignants se sont trouvés démunis et désemparés lorsque, au lieu de transmettre des savoirs, ils ont dû créer des « parcours d'apprentissage autour de projets didactiques » dans le cadre de « séances » regroupées en « séquences » (Bourguignon, 2006). Le passage du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage n'a pas eu pour effet les changements didactiques escomptés. Il est à noter que ce passage d'un paradigme à l'autre a déjà eu lieu en fait avec l'approche communicative qui mettait l'apprenant au centre (« centration sur l'apprenant »). Si certains voient la perspective actionnelle comme le prolongement naturel de l'approche communicative, cela s'explique historiquement par le rôle important du « *task-based learning* » (apprentissage par tâches) dans l'approche communicative anglo-saxonne, où la tâche correspond clairement une tâche de communication (Nunan, 1989).

Pour Bange, l'approche communicative n'a pas vraiment existé, elle n'a pas pu aller au bout de sa logique car c'est principalement l'approche behavioriste qui a prévalu dans les faits, alors même que la première aurait dû se démarquer de la seconde. Il a fallu attendre les années 90 pour que les manuels intègrent une dimension cognitive de l'apprentissage, avec la publication du manuel scolaire *Headway* (Bange et al., 2005). Notons que la « pratique raisonnée de la langue », qui favorise une réflexion cognitive, existe quand même depuis le début des années 80.

Pourtant, Puren (2010b) distingue l'approche communicative de la perspective actionnelle dans la mesure où s'est opéré un changement radical d'une conception didactique à une autre. En effet, il oppose les caractéristiques de chacune : les quatre caractéristiques de l'approche communicative sont : l'**inchoativité** (les conversations débutent comme si les partenaires ne se connaissaient pas avant, comme s'ils n'avaient rien en commun) ; la **brève** (dialogues courts et artificiels) ; l'**autosuffisance** (unité de temps, de lieu, de personnages et d'action dans les conversations) ; l'**individualité** (communication sur le mode interindividuel). Les situations de communication mises en place dans les classes sous forme de simulation renvoient à ces caractéristiques.

Les caractéristiques de la perspective actionnelle s'opposent en tous points aux précédentes : « *le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective* ». Il n'y a plus de recours à la simulation mais les tâches sont conçues comme des projets avec de réels objectifs sociaux. Dans l'approche communicative on cherche à recevoir et à transmettre le maximum d'informations, en simulant des situations « réelles » dans la classe, alors que dans la perspective actionnelle, on recherche l'information en fonction de ce que l'on veut faire (sélection de l'information pertinente, abandon de celle jugée non pertinente, repérage de celle qui manque) en utilisant la langue dans un but particulier (Puren, 2006). Cela nécessite une éducation informationnelle importante.

Le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle s'explique en partie par les besoins de chaque nation en lien avec la poursuite de l'intégration européenne : il ne s'agit plus, comme par le passé, de se contenter de nouer des relations avec les étrangers dans des situations de rencontres ponctuelles (ex : le tourisme), mais de permettre à des personnes de pays différents de travailler ensemble dans la durée. Le but est de former des personnes capables de s'intégrer dans les pays d'Europe pour une durée assez longue afin qu'elles puissent y effectuer une partie de leurs études ou une partie de leur carrière (Rosen, 2009). On est passé du paradigme de la communication (interaction propre à l'approche communicative) à celui de l'action commune (co-action) (Puren, 2006).

Dans la perspective actionnelle, le concept de « tâche » est central. Puren le définit ainsi : « *unité de sens dans l'activité d'enseignement-apprentissage* ». Le concept de tâche correspond en fait à l'agir d'apprentissage. Puren réserve le terme d'« action » pour l'agir d'usage ou l'agir social. Le CECRL donne une autre définition de la notion de tâche : « *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* » (Conseil de l'Europe, 2005). Pour Coste, « *la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables* » (Coste, 2009). L'auteur spécifie que toutes les tâches ne sont pas communicationnelles, et celles qui le sont ne sont pas que cela.

L'acceptation de ce terme peut donc recouvrir des réalités très diverses et d'ampleurs très différentes.

Le CECRL définit la perspective actionnelle en considérant « *l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* » (Conseil de l'Europe, 2005).

Ollivier est plus réservé : pour lui, « *l'ancrage des tâches dans la vie réelle reste largement exclu du CECR* » et les tâches proposées sont souvent des simulations (comme dans l'approche communicative) ou des tâches de répétition (Ollivier, 2009).

Pour Bange, Carol et Griggs, l'apprentissage se fait toujours dans un cadre socio-cognitif. En effet, « *cognition et interaction sont inséparables* » (Bange et al., 2005, p. 55). « *L'apprentissage est une affaire dont le sujet actif est l'individu apprenant. [...]*

c'est une affaire de cognition. [...] l'interaction entre le novice et le tuteur permet seule l'apprentissage » (Bange et al., 2005, p. 8). Le CECRL se garde bien de prendre position et parle des pratiques éclectiques des enseignants (Conseil de l'Europe, 2005).

Richer (2009) estime qu'il est possible de faire deux lectures différentes du CECRL : soit une lecture de continuité (avec l'approche communicative) soit une lecture de rupture. Il reproche à certains didacticiens (dont Beacco ou encore Suso-Lopez) de ne pas intégrer la dimension actionnelle du CECRL dans leur analyse, en mettant de côté l'importance du concept de tâche. Si la notion de tâche est effectivement floue dans le CECRL, elle gagne à être clarifiée en se référant aux travaux d'Ellis sur le *Task-based Learning* (apprentissage par tâche). Ce concept est à la base de l'approche communicative anglo-saxonne (Ellis, 2003). Guichon dégage quatre points essentiels de la définition qu'Ellis donne de la tâche :

- « Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion ou un morceau du raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.
- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure n'importe laquelle des compétences langagières (compréhension, production, interaction).
- Une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini » (Guichon, 2006).

Le concept de tâche est central dans le CECRL mais il ne faut pas dissocier l'action sociale du genre de discours, sinon l'approche actionnelle perd de son sens. « [...] la problématique des genres de discours recoupe celle de la linguistique actionnelle et fournit la possibilité de réintroduire l'action dans une tâche et un projet encore trop souvent enracinés dans le seul langagier » (Richer, 2009). Les genres de discours sont d'autant plus importants à prendre en considération que nous sommes dans un monde où l'hypertextualité, la multimodalité et l'interactivité propre à la communication numérique sont omniprésents (Villanueva, 2009).

2. Et l'approche par compétences ?

2.1 Le socle commun

Si le CECRL s'adresse aux enseignants de langues vivantes et à tous les apprenants (y compris les étudiants du supérieur et les adultes en formation), il existe un autre cadre de référence avec lequel les enseignants du primaire et du secondaire (scolarité obligatoire) doivent travailler : le socle commun de connaissances et de compétences. Contrairement au CECRL, le socle commun ne concerne pas uniquement les enseignants de langues mais tous les enseignants, quelle que soit leur discipline. Il est découpé en sept « piliers », chacun d'entre eux regroupant des familles de compétences. Le socle commun se veut un outil permettant de dépasser l'approche disciplinaire des contenus, ce qui n'est pas le cas des programmes disciplinaires rédigés par des experts de la discipline concernée (universitaires et inspecteurs), qui adoptent une logique de « canaux étanches » (Raulin, 2006 ; Rey, 2008).

Dans le socle commun, disciplines et compétences se croisent : « une compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines, et une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (Raulin, 2008, p. 45).

Si le socle commun s'appuie sur des textes européens, notamment les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (rapport de novembre 2005), leurs finalités respectives ne sont pas les mêmes : alors que l'approche par compétences au niveau européen vise à former des bons agents économiques, le socle commun vise à la formation de citoyens réfléchis (Raulin, 2008).

Les langues vivantes sont spécifiquement concernées par le pilier, n° 2 du socle mais, comme toutes les disciplines, elles peuvent être mises à contribution pour chaque pilier, à des degrés divers. Si l'on compare les référentiels de plusieurs disciplines, il est aisé de constater que les compétences se croisent, ce qui est propice aux initiatives interdisciplinaires, comme les dispositifs des itinéraires de découverte (IDD) ou encore l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) en langue étrangère.

Pour Beacco, l'approche par compétences s'oppose à l'approche globaliste qui prévaut dans les pratiques des enseignants de langues. Pourtant, l'approche par compétences constitue « une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative dans le domaine du français langue étrangère en France » (Beacco, 2007, p. 55). L'auteur estime que c'est la version dite basse de l'approche communicative qui s'est installée dans les pratiques (il parle plus particulièrement du français langue étrangère). Celle-ci est caractérisée par « une faible structuration des objectifs et des activités par des compétences spécifiques. On peut être amené à considérer cette forme d'approche communicative comme une forme d'approche globaliste ayant assimilé certains éléments isolés de l'approche communicative ». La version dite haute de l'approche communicative correspondrait à l'approche par compétences et mettrait au centre le concept de « genre de discours » (Beacco, 2007), sans lequel les enseignants se focalisent sur le sens au détriment d'une réflexion sur la forme. Ce concept n'est pas à négliger dans la perspective actionnelle.

2.2 Compétences : une notion plurielle

Dans un précédent *Dossier d'actualité*, nous pointions la difficulté d'élaborer une définition commune du concept de compétences (Rey, 2008). Nombreux sont ceux qui soulèvent la difficulté liée à l'utilisation de cette notion faute de définition claire. Elle peut faire référence à des opérations cognitives, à des actes de parole, à des activités de production langagière ou encore à des actions sociales (Puren, 2010a ; Bronckart *et al.*, 2005).

Le concept de compétences vient du monde de l'entreprise (Bulea & Bronckart, 2005 ; Beacco, 2007), qui s'en est emparé dans une visée libérale de dérégulation économique ; il a ensuite été repris dans le monde éducatif (Richer, 2009 ; Crahay & Forget, 2006) mais n'est pas une spécificité de l'enseignement des langues. Il apparaît nécessaire de clarifier ce terme afin qu'il ne devienne pas un terme idéologique. Les auteurs recensent d'ailleurs dans leur article diverses définitions (Bulea & Bronckart, 2005, p. 195).

Doehler repense « *la notion de compétence dans la perspective de la nature collective, actionnelle et socioculturelle des pratiques sociales – langagières ou autres* ». Une compétence se mesure de manière individuelle (les référentiels concernent des individus) mais elle n'a lieu que dans un contexte social donné. L'auteur en arrive donc à proposer une redéfinition de la compétence : elle est **contextuelle** (vs décontextualisée : « *les productions sont médiatisées par les contraintes situationnelles tout en contribuant à configurer ces situations* ») ; elle est **collective** (vs individuelle : « *elle est liée aux activités d'autrui* ») ; et elle est **contingente** (vs isolable : les compétences langagières et communicatives interagissent). Dans ces conditions, comment une compétence qui se manifeste toujours dans un contexte social peut-elle être stable ? (Doehler, 2005). « *Il n'y a de compétence que de compétence en actes* » (Le Boterf, cité par Beacco, 2007).

3. Les technologies au service des tâches sociales ?

Depuis des années, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux TIC et ont tenté de mesurer leur impact sur les apprentissages (Poyet, 2009), et de savoir si les possibilités offertes par ces outils entraînent en résonance avec les pratiques de classe. La question intéresse aussi le monde politique, tant au niveau européen qu'au niveau national. Les aspects sociaux du web 2.0 sont de plus en plus sujets à études.

D'après un rapport de 2006 pour European Schoolnet, les TIC ont un impact positif sur l'apprentissage, notamment parce qu'elles favorisent la motivation chez les apprenants (plus d'autonomie accordée, travail à un rythme individuel, partage des responsabilités, etc.). Mais la dimension collaborative que permettent les outils numériques n'est pas suffisamment exploitée ni prise en compte par les enseignants (Balanskat *et al.*, 2006). Cette retombée positive sur la motivation est souvent mentionnée mais elle est parfois sujette à caution : ceux qui manquent de motivation pour leur apprentissage risquent de perdre rapidement le regain de motivation lié aux TIC une fois dissipé l'attrait de la nouveauté (Anderson, 2007).

Dans un autre rapport pour la Commission européenne, Ala-Mukta insiste sur la nécessité de recourir aux TIC pour l'éducation et notamment pour la formation tout au long de la vie. Les TICE permettent en effet de créer des contextes sociaux propices à l'approche par tâches. Le rapport ne porte pas sur les langues, mais on ne peut que faire le parallèle avec l'approche par tâches du CECRL. L'auteur rappelle que les TIC permettent de faire des ponts entre les apprentissages formels, non formels et informels. Lorsque des individus utilisent des outils collaboratifs, il n'y a pas nécessairement de volonté d'apprendre de leur part. Pourtant, certains apprentissages peuvent avoir lieu de manière incidente. Les activités participatives propres au web 2.0 facilitent la co-construction de savoirs situés et de trajectoires d'apprentissage centrées sur les apprenants, où l'apprentissage informel et implicite à toute sa place. Cependant, il ne faut pas en déduire qu'il y a apprentissage dès lors que l'on utilise des outils de réseaux sociaux. D'autant que l'auteur insiste sur l'importance du guidage de l'enseignant, sans lequel il peut y avoir des « apprentissages ratés » (*mislearning* en anglais) (Ala-Mukta, 2010). Le rapport au savoir change : d'un savoir organisé, classé, hiérarchisé, on passe à une organisation plus souple et plus personnelle de ce savoir. Il se construit aussi davantage en interaction dans des lieux (physiques ou numériques) où la collaboration est prévue. L'apprentissage dépasse largement l'espace et le temps scolaires (Owen *et al.*, 2006).

Ollivier établit un parallèle évident entre les outils du web 2.0 qui permettent la collaboration, les interactions, la co-construction des savoirs, etc. et « *l'émergence d'une didactique mettant en avant l'agir, voire le co-agir et concevant l'apprenant comme un acteur social* » (Ollivier, 2009). Selon l'auteur, le recours à ces outils affecte positivement la motivation des apprenants ainsi que les relations apprenants / enseignant.

3.1 Réseaux sociaux et web 2.0

Les outils du web 2.0 ainsi que les mondes virtuels ont un fort potentiel pour l'apprentissage des langues et bousculent les approches traditionnelles de l'enseignement (Sykes *et al.*, 2008). Thomas et Harrison, qui ont fait une enquête autour de *Livemocha*, une plateforme spécifique d'apprentissage des langues, vont dans le même sens et pensent que les sites de réseaux sociaux transforment la façon dont les personnes apprennent les langues ; les apprenants utilisent des logiciels orientés vers la socialisation (*socially oriented software*) et ils choisissent les outils qu'ils vont utiliser en fonction des besoins qui sont les leurs et en fonction des objectifs qu'ils se fixent. Ils se créent ainsi leur propre environnement de travail. L'approche socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage retenue par les auteurs est en cohérence avec les spécificités des outils utilisés (Thomas & Harrison, 2009). Les auteurs s'appuient sur les travaux de Vygotski (Zone Proximale de Développement et rôle essentiel du langage) et de Feuerstein (enrichissement instrumental) pour mettre en avant le rôle primordial de la médiation dans l'apprentissage.

Thomas et Harrison identifient deux tendances concernant la fonction de la technologie en éducation, selon que l'on utilise des environnements numériques d'apprentissage prêts à l'emploi (VLE : *virtual learning environment*) ou des environnements d'apprentissage personnels (PLE : *personal learning environments*), qui sont des agrégats d'outils différents complémentaires sélectionnés par l'enseignant ou par l'apprenant. Tandis que les premiers ne remettent pas en cause le mode transmissif et behavioriste de l'enseignement mais se contentent de le déplacer sur Internet, les deuxièmes encouragent un mode plus participatif et collaboratif de l'apprentissage (Thomas & Harrison, 2009). Si les VLE portent la marque de l'institution (avec son organisation, ses ressources, etc.), ces plateformes ont-elles encore un sens à l'heure du web 2.0 ? D'où l'intérêt des PLE (Anderson, 2007).

Guichon constate aussi que ces deux modalités de l'enseignement-apprentissage des langues co-existent : les TIC ne favorisent pas une approche plutôt qu'une autre : « *Non seulement les TIC ne transforment pas les pratiques pédagogiques par leur seule présence, mais le recours aux technologies semble même souvent amplifier les pratiques existantes des enseignants [...], accentuant la posture transmissive de certains et les confortant dans une démarche néo-béavioriste, ou encourageant d'autres, déjà avides d'expérimentations, à monter des projets pédagogiques selon une approche socioconstructiviste* » (Guichon, 2011).

On peut voir une contradiction entre les propos d'Anderson et de Guichon, mais parlent-ils des mêmes TIC ? Peut-on employer le même terme pour désigner des usages si différents, selon que l'on parle des aspects sociaux (web 2.0) des TIC ou non ? Pour Ollivier, les enseignants utilisent principalement Internet pour rechercher des documents qu'ils vont donner à leurs élèves sous forme de photocopies. C'est ce qui ressort d'une enquête autrichienne de 2007 (Ollivier, 2009).

Guichon invite les enseignants à avoir recours aux TIC à travers l'approche par tâches : « *Il semble que le potentiel pédagogique des TIC soit maximisé par l'adoption de l'approche par tâches sans laquelle les technologies courent le risque d'être cantonnées dans des apprentissages de bas niveau (mémorisation et développement d'automatismes)* ». Viens et Rioux écrivaient en 2002 que, malgré les intentions affichées par les praticiens d'utiliser les TIC dans une perspective socioconstructiviste, la réalité était différente : il y a une réelle difficulté pour les enseignants à ne pas recourir à leurs anciennes habitudes d'apprentissage. « *Les habiletés cognitives de haut niveau, comme l'analyse ou l'évaluation sont perçues comme leur territoire exclusif. Le discours est donc ambivalent même s'il tend vers les valeurs socio-constructivistes* » (Viens & Rioux, 2002).

Un programme européen initié en 2009, auquel participe l'INRP via la [VST](#), a pour objet d'étude l'apprentissage des langues et les réseaux sociaux ([Language Learning and Social Media](#)). Le projet associe différents partenaires de différents pays : médias, éditeurs de portails et de produits de *e-learning*, partenaires sociaux, universités, institutions de formation et entités publiques. La dernière publication dans le cadre de ce projet, qui porte sur les ressources et les réseaux (Van Dixhoorn *et al.*, 2010), distingue quatre grandes familles de pratiques concernant l'apprentissage des langues :

- l'implication des médias dans les réseaux sociaux (qui implique qu'ils passent d'une relation traditionnelle verticale à une relation plus horizontale avec leur public) ;
- l'utilisation pédagogique d'outils du web 2.0 par des enseignants ou des formateurs ;
- l'exploitation de mondes virtuels ;
- les pratiques d'apprentissages mutuels.

Ces pratiques sont parfois en tension avec les caractéristiques du web 2.0, à savoir la relation horizontale entre utilisateurs, la possibilité de générer des contenus et l'ouverture gratuite à tous. La question de l'horizontalité et/ou de la verticalité des rapports est intéressante mais les deux dimensions ne sont pas exclusives l'une de l'autre. En effet, l'horizontalité fait référence au savoir expérientiel des apprenants. Quant à la transférabilité des savoirs, la verticalité permet de sortir du contexte et de passer au cognitif. Les deux aspects sont importants et doivent se nourrir mutuellement.

Les auteurs repèrent trois freins ou contradictions qui peuvent expliquer les difficultés des sites d'apprentissage des langues à exploiter tout le potentiel du web 2.0 :

- la question du modèle économique : les fournisseurs de contenus ont intérêt à entretenir une relation verticale avec leur public et à se réserver des services payants ;
- la professionnalité : l'enseignement des langues en ligne requiert des compétences et une formation spécifiques, tant pour la conception de tâches que pour le tutorat des apprenants ;
- le degré d'autonomie des apprenants qui nécessite des accompagnements différents et peut donc augmenter le coût d'une formation (Van Dixhoorn *et al.*, 2010).

Dans le *Dossier d'actualité* n° 43 (Thibert, 2009), nous abordions la problématique du travail collaboratif et des TIC et nous notions que ces nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage s'accompagnaient d'un changement de rôle pour l'enseignant, qui devient davantage un tuteur (Delache *et al.*, 2006 ; Daele et Docq, 2002) ou un facilitateur (Van Dixhoorn *et al.*, 2010). Mais il n'y a pas que le rôle de l'enseignant qui est affecté par les TIC. La limite entre le rôle de fournisseur de contenus (à l'instar de Radio France International) et celui d'enseignant est aussi plus perméable : si RFI souhaite mettre à disposition des ressources et des outils pour permettre aux apprenants de rester en contact avec la langue authentique, doit-elle pour autant empiéter sur le territoire de l'enseignant ? (Van Dixhoorn *et al.*, 2010). C'est pourquoi un nouveau terme est apparu récemment pour désigner la personne en charge de l'animation de réseaux sociaux, que ce soit dans un cadre éducatif ou dans le monde de l'entreprise : le « *community manager* » qui serait à la fois modérateur, professeur, producteur, journaliste et animateur. Avec le web 2.0 et les réseaux sociaux, les frontières deviennent plus floues : entre les contenus verticaux et ceux générés par les utilisateurs ; entre les professionnels et les amateurs qui enseignent ; entre les jeux de rôles

et les « *serious games* » ; entre modèles payants, modèles financés par la publicité et modèles gratuits (Van Dixhoorn *et al.*, 2010).

Si l'expérience faite avec *Visu* (voir *supra*), relatée par Guichon (2010), a eu lieu dans un cadre universitaire formel, on peut faire le parallèle avec des dispositifs initiés par des entreprises de formation en ligne qui mettent en relation des apprenants de pays différents, où chacun joue en alternance le rôle du formé et celui du tuteur. Nous sommes bien là en présence de situations sociales de communication authentiques, mais peut-on pour autant assurer qu'il y ait apprentissage ? Qui décide des parcours pédagogiques ? Quel est le rôle réel des utilisateurs ? Sont-ils alternativement apprenants et tuteurs ? Si les échanges sont exclusivement horizontaux (c'est une caractéristique du web 2.0) mais sans modération, sans guidage, peut-on avoir des assurances quant à la qualité des savoirs et des ressources co-construits ? La plupart des sites proposant des situations d'apprentissages mutuels prévoient un degré plus ou moins important de relations horizontales, en laissant notamment la possibilité d'enrichir des contenus préexistants. Ces questions renvoient à la difficulté de trouver un modèle économique viable : avoir des tuteurs dans ce type de dispositif a un certain coût, alors que l'objectif de ces entreprises est aussi (et avant tout ?) lucratif (Van Dixhoorn *et al.*, 2010).

D'autres expériences reposent sur l'idée de « didactique invisible », à l'instar du site *Babel Web* (Ollivier, 2009) qui pourtant fonctionne grâce à l'implication d'enseignants pour aider les étudiants, les guider et amener des aides qui ne sont intentionnellement pas prévues sur le site. Le site est d'ailleurs « secondé » par un deuxième espace réservé aux enseignants. Ces deux espaces distincts sont à la base de cette « didactique invisible » qui fait que les apprenants n'ont pas l'impression d'être dans un espace formaté (Van Dixhoorn *et al.*, 2010).

Quid des mondes virtuels pour l'apprentissage des langues sur Internet ? Si *Second Life* fait moins parler de lui maintenant qu'il y a quelques années, des institutions de formation en langues y sont toujours présentes comme le Goethe Institut. Une école danoise, la *Babel Language School*, organise des « voyages scolaires virtuels ». Mais utiliser des mondes virtuels est très coûteux : des développements informatiques sont nécessaires, qui peuvent parfois être très longs. De plus, les relations sont quasi systématiquement en mode synchrone, ce qui rend l'utilisation de ces plateformes moins souple que celle d'autres outils.

Ces mondes virtuels ne seraient-ils pas le pendant des situations de simulation (comme l'Immeuble, ou l'Île) des années 70 et 80 propres à l'approche communicative (Musset & Thibert, 2009) ? Grâce à son avatar, l'étudiant joue un rôle dans une situation de simulation. Nous pouvons mentionner le site *LanguageLab.com* où les enseignants écrivent des scénarios que les étudiants vont modifier en influant sur le cours des événements.

3.2 Les outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO)

Pour Guichon (2011), les outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO) offrent un vrai potentiel car ils permettent une rupture dans les pratiques enseignantes : la langue est utilisée à des fins pragmatiques et les étudiants développent des compétences nouvelles. La CMO est définie comme « l'utilisation d'ordinateurs mis en réseaux à des fins de communication : le courrier électronique, les forums de discussion, les salons de clavardage (MSN), les réseaux sociaux (Facebook), la visioconférence sont des outils de CMO qui sont entrés ou sont en passe d'entrer dans nos usages sociaux et modifient nos pratiques communicationnelles et, progressivement, les pratiques pédagogiques ». Ces outils « permettent de travailler des compétences de haut niveau ».

Le chercheur résume les avantages de la CMO : « L'exploitation pédagogique des outils de CMO pour l'enseignement d'une L2 [deuxième langue] :

- met progressivement au diapason les pratiques communicationnelles et cognitives des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- réduit le temps d'apprentissage des outils par les apprenants et accroît celui consacré à l'apprentissage de la L2 ;
- favorise le développement de nouvelles littératies ;
- enrichit le répertoire communicationnel des apprenants en L2 ;
- ménage des situations de communication potentiellement propices au développement des compétences langagières ;
- donne davantage de contrôle aux apprenants sur les outils et davantage de prise sur leur contribution à l'apprentissage ;
- facilite le passage d'une pédagogie essentiellement transmissive à une approche pédagogique sociocognitive » (Guichon, 2011).

Dans le monde éducatif, les outils de CMO les plus répandus sont les blogs (Murray & Hourigan, 2008), les forums, les wikis (Lund, 2008) ou encore les plateformes de communication du style de *e-Twinning* (Dominguez Miguela, 2007). Ce sont des outils tournés vers la communication, relativement faciles à prendre en main, c'est-à-dire ne nécessitant pas de connaissances techniques avancées. La plupart des outils permettent des interactions en asynchronie : les acteurs ne sont pas forcément connectés au même moment pour communiquer, les réponses sont différées dans le temps, comme avec le courrier électronique, le forum, les commentaires sur les blogs, etc. Cependant, certains outils exigent un travail en synchronie, à l'instar de la messagerie instantanée ou encore de la visioconférence.

Il est important de toujours partir d'objectifs pédagogiques en intégrant une composante TIC plutôt que de partir de la technologie et de voir comment un outil peut être utilisé dans un cadre pédagogique, ceci afin de laisser la priorité à l'apprentissage, de ne pas céder aux dernières modes survenues (Guichon, 2010) et de penser « adéquation » des outils de communication plutôt que « nouveauté » (Puren, 2010b).

Guichon reprend le terme de Béguin et Rabardel, « catachrèse », pour parler des outils de communication dont l'utilisation est détournée pour être adaptée à des objectifs pédagogiques. Les détournements peuvent être plus ou moins importants, certains peuvent demander des développements informatiques lourds. L'objet de l'étude *Visu* est la visioconférence utilisée dans un dispositif d'apprentissage en ligne en synchronie grâce à des outils de visioconférence VDC (*Video Conferencing Desktop*). Le logiciel utilisé à l'origine était *Skype*, puis l'équipe a élaboré un outil de visioconférence du même type (*Visu*) en y ajoutant des fonctionnalités intéressantes pour un usage pédagogique plus adapté et efficace. Des zones ont été ajoutées en plus de l'espace de visioconférence, qui manquaient au logiciel initial : une zone d'assistance du professeur dans laquelle il peut donner des indications, préparer des questions, etc. ; une zone de communication (clavardage) ; et enfin une zone qui permet de visualiser l'ensemble de l'interaction et de pointer les passages qui ont posé problème. L'interaction est enregistrée ainsi que tous les éléments qui ont pu y être ajoutés, ce qui permet à l'apprenant et à son formateur de revenir de manière critique et réflexive sur ce qui a été produit à l'oral. En quelque sorte, le travail synchrone qui donne l'intérêt à l'interaction se double d'un travail asynchrone, rendu possible grâce à l'amélioration du logiciel initial (qui a nécessité une collaboration étroite entre le pédagogue et l'informaticien) (Guichon, 2010).

Comme nous l'avons déjà mentionné, le rôle de l'enseignant évolue et devient peut-être plus complexe dans la mesure où, dans ces dispositifs de formation, il doit gérer plusieurs tâches en même temps et suivre plusieurs canaux de diffusion à la fois : le risque de surcharge cognitive est réel.

Guichon distingue trois types de compétences nécessaires à l'enseignant qui participe à un scénario d'apprentissage en ligne en synchronie : des compétences socio-affectives, des compétences pédagogiques et des compétences numériques. Pour lui, la synchronie des échanges est un atout dans la mesure où elle est propice au développement des compétences orales. L'apprentissage a lieu pendant les interactions orales, qui alternent des moments formels et des moments informels, ce qui développe des compétences interculturelles et conversationnelles. Ces activités de communication où les protagonistes négocient le sens d'un message dans une langue étrangère leur permettent d'améliorer leur interlangue grâce à la médiation d'un expert. C'est ce nouveau type de pédagogie que Guichon (2010) appelle en anglais « *instructional conversation* ».

Lors de l'utilisation de *Visu*, qui mettait en situation de communication authentique des étudiants français et des étudiants américains, les premiers sont en situation de tuteurs vis-à-vis des seconds. L'apprentissage est assuré par les pairs et non par les enseignants, dont le rôle ici n'est pas l'enseignement à proprement parler mais plutôt l'accompagnement du dispositif pour veiller à ce que la situation de communication puisse se tenir dans des conditions optimales.

4. Pour aller plus loin

Dans ces situations de communication où la langue est utilisée dans une situation sociale quand bien même « virtuelle », se pose la question de la correction des échanges par les enseignants. Nous avons déjà mentionné le changement de rôle que cela induit. Dans le projet *ActiveWorlds*, les corrections relatives à la langue sont effectuées *a posteriori* ou avec des outils parallèles (clavardage, par exemple). Nous retrouvons ici en partie la théorie des situations didactiques de Brousseau, et notamment les moments didactiques où l'enseignant s'efface pour laisser l'interaction entre apprenants aller à son terme : « *Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation* » (Brousseau, 1998). C'est d'autant plus important que les apprenants doivent réaliser une tâche complexe dans la mesure où ils ne se contentent pas de « réciter » des énoncés préalablement travaillés mais doivent élaborer de véritables textes dans toute leur complexité. Contrairement à l'approche communicative qui privilégie l'énoncé dans des situations de communication simulées, la perspective actionnelle s'intéresse au texte, donc à une production bien plus complexe qui nécessite de laisser à l'apprenant le temps de sa réalisation. Mais s'il « disparaît » momentanément, l'enseignant n'en reste pas moins présent pour analyser et repérer ce qu'il faudra reprendre par la suite. Si le temps de la correction est dissocié de celui de la réalisation de la tâche, alors il est possible d'adopter une posture réflexive sur le produit final sans interrompre l'interaction pendant le temps sa réalisation.

Cela oblige à repenser l'articulation entre « situation sociale » et « situation d'apprentissage », la seconde étant le cadre dans lequel se réalise la première. Nous sommes loin des discours de l'approche communicative qui opposaient ces deux types de situations (par exemple ce qui relevait du scolaire vs ce qui relevait de la « vraie vie »).

De même, bien que l'objectif de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes soit de former un acteur social capable de travailler en collaboration avec des étrangers, il est important de s'intéresser à ce qui se passe au niveau du cognitif chez les apprenants. Cet aspect mériterait d'être davantage développé dans le CECRL.

Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- ABDALLAH-PRETCELLE Martine (2004). *L'Éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- ABDELGADER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) (2010). « Enseigner les langues avec le cadre européen ». *Les cahiers pédagogiques*, Hors série numérique, n° 18. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>>.
- ALA-MUTKA Kirsti (2010). *Learning in Informal Online Networks and Communities*. Séville : Commission européenne. En ligne : <<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3059>>.
- ANDERSON Paul (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. Bristol : JISC. En ligne : <<http://www.jisc.ac.uk/publications/reports/2007/twweb2.aspx>>.
- BALANSKAT Anja, BLAMIRE Roger & KEFALA Stella (2006). « The ICT impact report ». Bruxelles : Commission européenne. En ligne : <<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>>.
- BANGE Pierre, CAROL Rita & GRIGGS Peter (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- BEACCO Jean-Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, CAVALLI Marisa et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc>.
- BOURGUIGNON Claire (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n°1, p. 58-73. En ligne : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>>.
- BRONCKART Jean-Paul, BULEA Ecaterina & POULIOT Michèle (2005). *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BROUSSEAU Guy (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : Pensée sauvage.
- BULEA Ecaterina & BRONCKART Jean-Paul (2005). « Pour une approche dynamique des compétences (langagières) ». In Bronckart Jean-Paul, Bulea Ecaterina & Pouliot Michèle (dir.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BYRAM Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. London : Multilingual Matters Ltd.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- COSTE Daniel (2009). « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° 45, p. 15-24.
- COSTE Daniel & SIMON Diana-Lee (2009). « The plurilingual social actor. Language, citizenship and education ». *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2, p. 168-185. En ligne : <<http://www.informaworld.com/10.1080/14790710902846723>>.
- CRAHAY Marcel & FORGET Alexia (2006). « Changements curriculaires : Quelle est l'influence de l'économique et du politique ? ». In Audigier François, Crahay Marcel, Dolz Joaquim & Delhaxhe Arlette (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck. En ligne : <<http://www.cairn.info/curriculum-enseignement-et-pilotage--9782804152284.htm>>.
- DAELE Amaury & DOCQ Françoise (2002). « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ». In *19^e colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), mai 2002*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain. En ligne : <<http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/DocqDaeleAIPU2002.pdf>>.
- DELACHE Dominique, D'HALLUIN Chantal, FICHEZ Elisabeth et al. (2006). *Environnements numériques et pratiques collaboratives d'apprentissage*. Lille : Université Lille 3. En ligne : <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/07/37/PDF/Rapport.final.PCDAL.oct06.pdf>>.
- DERVIN Fred & SUOMELA-Salmi Eija (2010). *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.
- DOEHLER Simona Pekarek (2005). « De la nature située des compétences en langues ». In Bronckart Jean-Paul, Bulea Ecaterina & Pouliot Michèle (dir.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DOMINGUEZ MIGUELA Antonia (2007). « Models of Telecollaboration: eTwinning ». In O'Dowd Robert (dir.). *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Bristol : Multilingual Matters Ltd.

- Ellis Rod (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- FRATH Pierre (dir.) (2008). « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues : Où en sommes-nous ? », vol. 2008, n° 2.
- GUICHON Nicolas (2006). *Langues et TICE*. Paris : Éditions Ophrys.
- GUICHON Nicolas (2010). « Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 23, n° 2, p. 171-184.
En ligne : <<http://www.informaworld.com/index/919757385.pdf>>.
- GUICHON Nicolas (2011). *L'intégration des technologies dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier (à paraître).
- LITTLE David (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne :
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf>.
- LUND Andreas (2008). « Wikis: A Collective Approach to Language Production ». *ReCALL*, vol. 20, n° 01, p. 35-54.
En ligne : <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1584900>>.
- MAINGUENEAU Dominique (2004). *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- MURRAY Liam & HOURIGAN Triona (2008). « Blogs for Specific Purposes: Expressivist or Socio-Cognitivist Approach? ». *ReCALL*, vol. 20, n° 01, p. 82-97.
En ligne : <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1584924>>.
- MUSSET Marie & THIBERT Rémi (2009). « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.php>>.
- NARCY-COMBES Marie-Françoise (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses Marketing.
- NUNAN David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OLLIVIER Christian (2009). « Mettre en oeuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 ». In Lions-Oliveri Marie-Laure & Liria Philippe (dir.). *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Maison des langues.
- OWEN Martin, GRANT Lyndsay, SAYERS Steve & FACER Keri (2006). *Social software and learning*. London : Futurelab.
En ligne : <<http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/opening-education-reports/Opening-Education-Report199/>>
- POYET Françoise (2009). « Impact des TIC dans l'enseignement : Une alternative pour l'individualisation ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 41. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/41-janvier-2009.php>>.
- PUREN Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Cle International.
En ligne : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>>.
- PUREN Christian (1994). *La Didactique des langues à la croisée des méthodes*. Paris : CREDIF-Didier.
En ligne : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>>.
- PUREN Christian (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Poitiers : Université de Poitiers. En ligne : <<http://uvtv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>> (consulté le 19 novembre 2010).
- PUREN Christian (2009). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le français dans le monde*, n° 361.
En ligne : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>>.
- PUREN Christian (2009). « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : Quelles convergences... et quelles divergences ? ». In *Cyber-Langues, Reims, 25-27 août 2009*.
En ligne : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>>.
- PUREN Christian (2010). « À propos des "groupes de compétence" ». *Les cahiers pédagogiques*, Hors série numérique, n° 18, p. 271-281. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>>.
- PUREN Christian (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? ». *Les cahiers pédagogiques*, Hors série numérique, n° 18, p. 87-91.
En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>>.
- PUREN Christian (2010). *La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures*. Franc-parler.
En ligne : <http://www.franparler.info/PUREN_Franparler_ppt_sonorise/index.htm> (consulté le 19 novembre 2010).
- RAULIN Dominique (2006). *Les programmes scolaires : Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- RAULIN Dominique (2008). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : Hachette Éducation.
- REY Olivier (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 34.
- RICHER Jean-Jacques (2009). « Lectures du cadre : Continuité ou rupture ? ». In Lions-Oliveri Marie-Laure & Liria Philippe (dir.). *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Maison des langues.

- ROSEN Evelyne (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° 45, p. 6-14.
- SYKES Julie, OSKOZ Ana & THORNE Steven (2008). « Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education ». *Calico Journal*, vol. 25, n° 3, p. 528-546.
- THIBERT Rémi (2009). « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 43. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/43-mars-2009.php>>.
- THOMAS Michael & HARRISON Richard (2009). « Identity in online communities: Social networking sites and language learning ». *International Journal of Emerging Technologies & Society*, vol. 7, n° 2, p. 109-124. En ligne : <<http://apo.org.au/?q=node/19204>>.
- VAN DIXHOORN Lidwien, LOISEAU Mathieu, MANGENOT François et al. (2010). *Apprentissage des langues ressources et réseaux*. Barcelone : Commission européenne. En ligne : <<http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/aprentissage%20des%20langues%20ressources%20et%20reseaux%20DEF.pdf>>.
- VIENS Jacques & RIOUX Sonia (2002). « De la difficile actualisation des principes pédagogiques socioconstructivistes ». In Larose Françoise & Karsenti Thierry (dir.). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 77-98. En ligne : <<http://www.infotheque.info/cache/8215/www.scedu.umontreal.ca/cractic/article2.pdf>>.
- VILLANUEVA Maria-Luisa (2009). « Tâche, progression, curriculum ». *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n° 45, p. 72-82.

Rédacteur : **Rémi Thibert**

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.

- Pour citer ce document : THIBERT Rémi (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 58, novembre. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay
BP 17424
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr

