



HAL
open science

De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel

Ali Pakdel

► **To cite this version:**

Ali Pakdel. De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2011. Français. NNT: . tel-00637137

HAL Id: tel-00637137

<https://theses.hal.science/tel-00637137>

Submitted on 30 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



DOCTORAT AIX-MARSEILLE UNIVERSITE

Délivré par l'Université de Provence

Formation Doctorale Cognition, Langage, Education (ED356)

Laboratoire Parole et Langage

N° attribué par la bibliothèque

| | | | | | | | | |

**De l'activité communicative à l'activité sociale
d'apprentissage des langues en ligne :
analyse de la dynamique sociale en contexte
institutionnel**

THÈSE

présentée et soutenue publiquement le 21 octobre 2011

en vue de l'obtention du grade de

Docteur d'Aix-Marseille Université

Spécialité Sciences du Langage

par

Ali Pakdel

Sous la direction de M. le Professeur Claude Springer

Le jury :

M. le Professeur Jean François Bourdet, Université du Maine ;

M. le Professeur François Mangenot, Université Stendhal - Grenoble 3 ;

M. le Professeur Jean Paul Narcy Combes, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ;

M. le Professeur Claude Springer, Université de Provence - Aix-Marseille 1 ;

M. le Professeur Georges Daniel Véronique, Université de Provence - Aix-Marseille 1.

Sommaire

Sommaire	2
Résumé.....	4
Abstract.....	5
Remerciements.....	6
Introduction générale	8
I. Une approche systémique de l'activité d'apprentissage des langues en ligne basée sur la théorie de l'activité.....	14
I.1. L'apprentissage des langues en tant qu'activité humaine	15
I.2. Compétences en langues en tant que finalité de l'activité	42
I.3. Tâches d'apprentissage des langues en tant qu'artefacts pédagogiques	77
I.4. Environnements virtuels d'apprentissage en tant qu'artefacts techniques	129
I.5. Communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage comme cadres sociaux.....	166
Conclusions au terme de la première partie	213
II. Analyse de l'impact d'artefacts pédagogiques et techniques sur la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage	216
II.1. Méthodologie et corpus.....	217
II.2. Analyse quantitative des traces écrites : les niveaux de participation	257
II.3. Analyse de contenu des traces écrites : la nature des échanges	267

Conclusions au terme de la deuxième partie	291
Conclusion générale.....	293
Bibliographie	298
Index des auteurs	321
Index des thèmes	325
Index des illustrations.....	330
Index des tableaux.....	334
Annexes.....	336
Table des matières	363

Résumé

En nous inspirant des propositions faites par la théorie de l'activité, nous avons considéré, dans cette thèse, l'apprentissage comme un acte conscient orienté vers une finalité. Cette finalité ne peut être atteinte que par l'exploitation des artefacts appropriés et par la participation de l'individu au sein d'une communauté sociale. Dans cette perspective, nous avons étudié la finalité, le cadre instrumental et le cadre social de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel et leur évolution dans le système de l'activité.

Nous avons montré que l'évolution de la finalité de l'acte d'apprentissage des langues (développement des compétences en langues) implique inévitablement l'évolution des artefacts pédagogiques (tâches d'apprentissage des langues), celle des artefacts techniques (environnements virtuels d'apprentissage), ainsi que celle de la nature de la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage.

Nous nous sommes particulièrement intéressé, dans cette thèse, à la dynamique sociale développée dans le cadre des activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel. Dans cette perspective, nous avons effectué une étude de terrain visant à analyser l'intensité de la dynamique sociale développée dans le cadre de trois activités d'apprentissage mettant en jeu trois combinaisons différentes de tâches et d'environnements virtuels. Les résultats de l'étude de terrain ont confirmé les fondements théoriques de notre thèse. En effet, les types de tâches et d'environnements virtuels d'apprentissage que nous avons proposés dans la partie théorique comme étant propices à l'apprentissage par l'action sociale authentique ont favorisé une dynamique sociale significativement plus intense dans le contexte spécifique de nos études de terrain.

Mots clés : théorie de l'activité, compétences en langues, tâches d'apprentissage des langues, environnements personnels d'apprentissage, communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage.

Abstract

Drawing on the proposals made by the activity theory, in this study, we considered learning as a conscious act directed toward a goal. This goal can be achieved through the use of appropriate artifacts and the participation of the individual within a social community. In this perspective, we studied the purpose, the instrumental framework and the social framework of online language learning activities in institutional context and their evolutions in the activity system.

We showed that the evolution of the purpose of the act of language learning (development of language competence) inevitably involves the evolution of educational artifacts (language learning tasks), that of technical artifacts (virtual learning environments), as well as the nature of the social dynamics of the learning activity.

We particularly focused on social dynamics developed in online language learning activities in the institutional context. In this perspective, we conducted a field study to analyze the intensity of the social dynamics developed through three learning activities involving three different combinations of tasks and virtual environments. The results of the field study confirmed the theoretical foundation of our thesis. Indeed, the types of tasks and virtual learning environments that we presented in the theoretical part as consistent with learning through authentic social action proved to promote significantly more intense social dynamics in the specific context of our field study.

Keywords: activity theory, language skills, language learning tasks, personal learning environments, virtual practice and learning communities.

Remerciements

La réalisation de ce travail de recherche a été possible grâce à de nombreuses personnes que je tiens à remercier.

Claude Springer m'a fait l'honneur d'accepter la direction de mes recherches. Le regard à la fois critique et ouvert qu'il a porté sur mon travail ainsi que ses précieux conseils m'ont permis d'avancer dans mes réflexions et de réaliser la présente thèse. Je tiens à lui exprimer toute ma gratitude.

Les travaux de chercheurs de divers horizons ont contribué à l'avancement de mes recherches. Je tiens à remercier particulièrement Yrjö Engeström, Etienne Wenger, Rod Ellis, Claude Springer, Pierre Dillenbourg, Charline Poirier, Laure Carles, Alain Taurisson, Charlotte Dejean-Thircuir et Sylvie Grosjean dont les travaux cités dans cette thèse ont particulièrement inspiré mes recherches.

Je remercie sincèrement Jean François Bourdet, François Mangenot, Jean Paul Narcy Combes et Georges Daniel Véronique d'avoir accepté d'évaluer ce travail en participant au jury.

Je remercie également tous les membres du Laboratoire Parole et Langage de m'avoir permis de réaliser mes recherches dans de bonnes conditions.

Je remercie le personnel du Centre de Ressource et d'Apprentissage des Langues (CRAL) de l'Université De Strasbourg (UDS), notamment Anne Delhaye, responsable du centre, qui m'a autorisé à réaliser mes études de terrain en ce lieu ainsi que Julie Dittel et

Oliver Dean enseignants de la langue anglaise qui ont facilité la réalisation de ces études. Je remercie tout particulièrement les participants à mes études qui m'ont autorisé à exploiter anonymement les données issues des différentes activités d'apprentissage auxquelles ils ont participé.

Merci également aux membres du Département de Linguistique Appliquée et de la Didactique des Langues (DLADL) de l'Université De Strasbourg, notamment à Geoffrey Sockett et à Nathalie Gettliffe, pour leurs conseils utiles, ainsi qu'aux membres de l'atelier informatique du département, notamment à Norbert Jacobi, à Agnès Montibert, à Cécile Zanetta et à Pierre Cahard pour leur aide technique.

Mes remerciements vont également à la direction du Centre de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportive (CREPS) de Strasbourg, notamment à Daniel Richard, le Directeur, et à Hélène Solowiow, le responsable du Département Formation, dont l'intérêt et le soutien m'ont permis de conjuguer ma fonction de chargé de mission au sein de cet établissement et mes enjeux de recherche au sein de l'Université de Provence.

Je remercie sincèrement Sandrine Badjeck, Margareth Jarrell, Marie-Laure Sinteff, Carole Suss et Amandine Michelas d'avoir eu la gentillesse de relire des parties ou l'intégralité de ce travail et pour leurs suggestions pertinentes.

Je remercie l'ensemble de ma famille qui m'a toujours soutenu dans toutes mes initiatives.

Je souhaite finalement témoigner ma reconnaissance à Somayeh Rahmati, en lui dédiant cette thèse. Je la remercie d'avoir partagé ma vie pendant ces années de recherches.

Introduction générale

Pendant longtemps, l'importance du contexte de l'activité d'apprentissage a été sous-estimée en didactique des langues, comme dans d'autres domaines de l'éducation. En effet, le développement des compétences en langues¹ a souvent été réduit à l'acquisition des « routines comportementales » ou des « automatismes » oraux, écrits et non verbaux. Ceci a entraîné le recours de la didactique des langues à l'« apprentissage conditionné » (Springer, 2009, p. 26). Autrement dit, l'activité langagière a été divisée en comportements observables élémentaires dans le but de faciliter la réalisation et l'évaluation de différents automatismes pour l'apprenant et pour l'enseignant. Ainsi, l'enseignement a pris l'habitude de décomposer, d'isoler et de simplifier : « l'isolement des parties pour aller vers le tout », « le mouvement partant de l'élément simple pour parvenir au plus compliqué par combinaison souvent linéaire » et « la décomposition des objectifs en sous-objectifs toujours plus élémentaires jusqu'à paraître dérisoires » (Taurisson, 2005, p. 60).

La place de l'individu dans le développement des compétences a été mieux prise en compte par l'avènement des approches cognitives qui ont permis de mettre l'accent non plus sur l'acquisition des « routines comportementales » mais sur les mécanismes du développement de capacités cognitives par l'individu. Celles-ci ne sont cependant pas parvenues à prendre en compte la complexité du contexte de l'activité d'apprentissage, étant donné qu'elles ont eu tendance à réduire le fonctionnement de l'activité cognitive de

¹ Pour une définition du concept de « compétence », voir I.2.3. Pour une définition du concept de « compétences en langues », voir I.2.7.

l'individu à celui d'un ordinateur qui ne se base que sur des ressources symboliques internes (Coste F., 2003 ; Zourou, 2006).

L'avènement des approches post-cognitivistes (Winograd & Flores, 1986 ; Suchman, 1987), et des théories systémiques de l'activité humaine (Leontiev, 1978 ; Engeström, 1987 ; Nardi, 1996) a permis la prise en compte des aspects contextuels de l'activité d'apprentissage. En réalité, la cognition est si étroitement liée aux interactions entre humains et aux ressources et matériaux de l'environnement que les dissocier ne nous amène qu'à une vision partielle et incomplète de l'activité d'apprentissage. Le contexte de l'activité devrait être considéré non plus simplement comme un élément du décor mais comme un cadre indissociable de la cognition humaine.

Dans le domaine de la didactique des langues, le contexte de l'échange prend progressivement de l'importance. Il s'agit du contexte situationnel mais aussi du contexte historico-culturel. Le premier concerne « l'environnement physique, spatial, temporel et social dans lequel les échanges verbaux ont lieu » et le deuxième « les savoirs historiques, les convictions, les attitudes et les valeurs partagées par les membres d'une communauté de discours qui contribuent au sens des échanges verbaux (Kramsch, 1998, p. 122) ». Cette prise en compte du contexte représente une double importance pour le développement des compétences en langues. D'une part, elle permet de considérer les conditions de la mise en œuvre des compétences dans les situations réelles de la vie au sein d'une communauté sociale donnée. D'autre part, elle permet de rapprocher, tant que possible, les conditions du développement des compétences aux conditions de la mise en œuvre de celles-ci.

Dans cette perspective, la présente thèse vise l'étude de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel selon une approche systémique, prenant en compte la complexité du contexte, l'évolution des éléments du contexte et l'interrelation entre ces éléments.

Organisation générale de la recherche

Cette thèse est divisée en deux parties. La première partie, constituée de 5 chapitres, concerne les fondements théoriques de notre recherche. Le chapitre I.1 nous permettra de présenter l'approche théorique sur laquelle nous nous appuyerons tout au long de cette thèse. Dans les chapitres I.2 à I.5, nous analyserons la problématique de notre recherche sous des angles différents.

La deuxième partie, constituée de 3 chapitres, est consacrée à une étude de terrain réalisée sur la base des apports théoriques de la première partie. Les questions qui justifient la réalisation de l'étude de terrain sont en effet formulées sur la base de cet éclairage théorique. Dans le chapitre II.1, nous présenterons l'approche méthodologique de notre étude de terrain. Les chapitres II.2 et II.3 concernent l'analyse des données issues de notre étude de terrain.

Objectifs de la recherche

Notre recherche a un double objectif. Premièrement, elle vise à montrer la complexité du contexte de l'enseignement/apprentissage des langues en ligne au sein d'institutions éducatives ainsi que l'interrelation et l'évolution des éléments en jeu dans ce contexte. Ce premier objectif sera recherché dans la première partie de cette thèse. Deuxièmement, notre travail vise à démontrer l'impact de la nature des artefacts² pédagogiques et techniques sur la nature de la dynamique sociale³ engendrée dans ce contexte. Ce deuxième objectif a donné lieu à une étude de terrain qui sera présentée dans la deuxième partie de cette thèse.

Il s'agit de l'objectif recherché à travers l'étude de terrain présentée dans la deuxième partie de cette thèse.

Comme nous le montrerons dans cette thèse, tous les éléments en jeu dans l'activité d'apprentissage d'une langue en ligne en contexte institutionnel (l'apprenant, la finalité, le

² Pour une définition des concepts d'« artefact » voir I.1.3.

³ Pour une définition du concept de « dynamique sociale », voir I.5.1.

cadre social, les artefacts techniques, les artefacts pédagogiques) sont en étroite interaction. Étant donné le caractère dynamique de l'activité, l'évolution de chaque élément entraîne l'évolution des autres éléments du système de l'activité.

L'objectif commun de l'étude théorique et de l'étude de terrain présentées dans cette thèse est de montrer la façon dont l'interrelation entre les éléments du contexte de l'activité d'apprentissage d'une langue en ligne au sein d'institutions éducatives peut être exploitée pour favoriser une dynamique sociale plus intense au sein de groupes d'apprenants.

Problématique de la recherche

Suivant des théories socio-cognitivistes (Vygotski, 1934/1985 ; Luria, 1976 ; Leontiev, 1978) et sur la base de la théorie de l'activité (Engeström, 1987 ; Nardi, 1996 ; Kutti, 1996), nous postulons que l'apprentissage des langues se réalise notamment à travers les interactions de l'individu avec d'autres personnes dans le cadre de différentes activités sociales. Nous postulons également que l'intensité des interactions sociales qui se réalisent dans le contexte de l'apprentissage des langues constitue un facteur important dans le processus d'apprentissage, sur le plan motivationnel, en tant que catalyseur de participation à l'activité d'apprentissage, et sur le plan cognitif, en tant que moteur de développement de compétences (Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003).

En se basant sur ces postulats, nous nous intéresserons à la nature de la dynamique sociale développée dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues en ligne au sein d'institutions éducatives et à la façon dont l'interrelation entre les éléments du contexte peut être exploitée pour intensifier cette dynamique.

Nous montrerons qu'il est possible de favoriser une dynamique sociale plus intense dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne au sein d'institutions éducatives, en adoptant des environnements virtuels d'apprentissage et des scénarios pédagogiques favorisant l'action sociale authentique dans des contextes sociaux allant au-delà du cadre formel de l'institution éducative.

Questions de recherche

Chacune des deux parties de cette thèse visent à répondre à un ensemble de questions. La première partie nous permettra principalement de répondre aux questions suivantes :

- Comment la théorie de l'activité peut-elle expliquer la complexité et le caractère dynamique de l'activité d'apprentissage des langues en ligne au sein d'institutions éducatives ?
- Quels sont les différents éléments constitutifs de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel et quelle est l'évolution de chacun de ces éléments ?

En répondant à ces questions, nous évoquerons et définirons un certain nombre de concepts (comme celui de « tâche actionnelle sociale » et celui d'« environnement personnel d'apprentissage ») qui nous serviront dans la formulation des questions de la deuxième partie de cette thèse :

- L'adoption d'une tâche de type « actionnelle et sociale » au sein d'un « environnement personnel d'apprentissage » peut-elle favoriser une dynamique sociale plus intense par rapport aux autres catégories de tâches/environnements virtuels d'apprentissage ?
- Et si c'est le cas, comment cette intensité se manifeste-t-elle dans le contexte spécifique de notre étude de terrain ?

Intérêts de la recherche

Sur la base du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues⁴ (Conseil de l'Europe, 2001), qui suggère une approche par tâche⁵, la didactique des langues a récemment mis en avant l'importance de l'action sociale dans le processus du

⁴ Nous utiliserons l'abréviation « CECR » pour désigner le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

⁵ Pour une introduction à l'« approche par tâche » et pour une définition du concept de « tâche », voir respectivement I.3.1 et I.3.2.

développement des compétences en langues. Dans cette perspective, elle se donne comme objectif de former des acteurs sociaux capables d'utiliser les langues étrangères dans le cadre d'actions sociales authentiques. Cependant, cet objectif actionnel ne pourra pas être réellement atteint si l'on reproduit le cadre formel du groupe-classe traditionnel dans les contextes d'apprentissage collaboratif en ligne (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Nissen, 2003). Afin de permettre à l'apprenant de développer les compétences en langues nécessaires pour agir efficacement dans les contextes de la vie sociale et professionnelle, il est nécessaire de lui fournir les possibilités de participer à des communautés sociales authentiques. Le développement d'une dynamique sociale de communauté virtuelle au sein d'institutions éducatives peut donc constituer un enjeu réel. Une telle dynamique peut être développée en établissant des liaisons entre le groupe des apprenants et les réseaux sociaux liées à l'apprentissage des langues. Une meilleure compréhension des possibilités du développement d'une dynamique sociale de communauté virtuelle dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel constitue l'intérêt théorique de notre recherche.

De plus, comme nous l'avons évoqué plus haut, cette étude sera basée sur une approche systémique des activités d'apprentissage des langues qui considère l'apprentissage comme une activité sociale à part entière. Dans cette perspective, nous étudierons la nature de la dynamique sociale à l'œuvre dans le cadre des activités d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel en prenant en considération l'impact d'autres éléments du contexte de l'activité, notamment celui des artefacts pédagogiques et techniques. Nous proposerons une méthode d'analyse permettant d'évaluer l'impact de différents types de tâches d'apprentissage des langues et d'environnements virtuels d'apprentissage sur l'intensité de la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants. Ceci constitue l'intérêt méthodologique de notre recherche.

Finalement, à travers l'étude théorique et l'étude de terrain, cette recherche présente de nombreux exemples pratiques d'activités d'apprentissage des langues en ligne pouvant être mis en œuvre en milieu institutionnel par les enseignants. Ces exemples ont été classifiés et étudiés du point de vue de leurs visées, des cadres sociaux qu'ils mettent en jeu et des dynamiques sociales qu'ils sont susceptibles de favoriser. Ceci constitue l'intérêt pratique de notre recherche.

I. Une approche systémique de l'activité d'apprentissage des langues en ligne basée sur la théorie de l'activité

Dans la première partie de cette thèse, nous considérerons la complexité du contexte de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel selon une approche dynamique et systémique basée sur la théorie de l'activité (chapitre I.1). Une telle approche prendra en compte (i) la finalité de l'activité et son évolution (chapitre I.2), (ii) les artefacts pédagogiques mis en œuvre et leur évolution (chapitre I.3), (iii) les artefacts techniques employés et leur évolution (chapitre I.4), et enfin (iv) les cadres sociaux dans lesquels l'apprentissage des langues peut avoir lieu et la nature et l'évolution de la dynamique sociale qui peut s'y développer (chapitre I.5).

Notre questionnement, dans cette première partie, s'articulera ainsi autour d'une réévaluation des notions de « compétences en langues », de « tâches d'apprentissage des langues », d'« environnements virtuels d'apprentissage des langues » et de « communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage des langues ». Nous nous interrogerons également sur l'interaction entre ces différentes notions dans le cadre de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel.

I.1. L'apprentissage des langues en tant qu'activité humaine

Les travaux d'Engeström (1987), de Nardi (1996) et de Kutti (1996) inspirés par des psychologues soviétiques tels que Leontiev (1978) et Luria (1976) vont particulièrement dans le sens d'une considération de l'activité humaine selon une approche systémique. Ces recherches, dont l'origine se trouve dans les travaux de Vygotski (1934/1985), visent à étudier la nature des interactions entre l'ensemble des éléments constitutifs de l'activité humaine. Le paradigme théorique dans lequel se placent ces recherches est communément appelé « la théorie de l'activité ».

Dans ce chapitre, nous aborderons les principes fondateurs de cette théorie. Nous évoquerons également la manière dont cette théorie peut contribuer à une meilleure compréhension des activités d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel.

En prenant l'activité d'apprentissage comme objet d'étude, nous nous intéresserons d'abord à la structure de cette activité et analysons la place que les artefacts et les communautés sociales y occupent. Puis, nous mettrons en lumière la complexité de l'activité en analysant l'interaction entre ses différentes composantes et son évolution globale. Enfin, nous considérerons l'activité d'apprentissage des langues à travers la perspective de la théorie de l'activité.

I.1.1. L'activité d'apprentissage comme objet d'étude

Leontiev (1978) rejette la notion de « comportement » en tant qu'objet d'étude des êtres humains et propose celle d'« activité », estimant qu'à la différence des animaux, l'homme est doté d'une conscience qui n'est nullement prise en compte par la notion de « comportement ». Si le comportement animal est généralement la conséquence des réactions et des adaptations à son environnement, la conscience de l'homme lui permet d'aller au-delà de simples réactions en agissant de manière consciente sur les objets de son environnement pour atteindre ses objectifs. Cette conscience n'est autre que l'image complexe que l'individu a de lui-même et de son environnement, de ce qu'il veut obtenir, de ce qu'il fait et ce que font les autres (Taurisson, 2005, pp. 71-75).

L'apprentissage est en réalité le développement de cette conscience. Pour développer sa conscience, l'individu établit un contact direct avec des objets matériels et symboliques et se met en relation avec tous ceux dont les interprétations et les points de vue vont lui permettre de donner un sens aux objets de son environnement. Il se sert d'outils lui facilitant la tâche tout en lui transmettant plus ou moins implicitement le fruit du travail effectué dans le passé par les autres et les acquis qui en ont résulté.

I.1.2. La structure de l'activité d'apprentissage

Leontiev (1981), l'un des fondateurs de la théorie de l'activité, distingue trois niveaux dans la structure d'une activité : l'activité proprement dite, les actions et les opérations.

- niveau supérieur : activité ;
- niveau intermédiaire : actions ;
- niveau élémentaire : opérations.

L'activité constitue le niveau supérieur et englobe tous les autres niveaux. Elle est orientée vers une finalité qui est en harmonie avec les intentions de l'individu et la réalité de la situation dans laquelle il se trouve.

Les activités humaines ont une nature collective. La participation des autres individus dans la réalisation de l'activité peut se faire de manière directe, mais elle peut également se faire indirectement grâce aux apports historiques et culturels des communautés sociales au sein desquelles l'activité est réalisée. Cet apport se manifeste dans le répertoire partagé de ressources dont dispose chaque communauté (cf. infra, I.5.8.3). Les langages, les outils et les manières de faire que l'individu met en œuvre dans le cadre d'une activité lui permettent de profiter de l'apport historico-culturel des communautés sociales dans lesquelles l'activité est réalisée.

La finalité de l'activité fait ainsi l'objet d'une entreprise commune au sein des communautés sociales qui se superposent (cf. infra, I.5.8.2). Ces communautés ont des étendues différentes allant d'une communauté aussi grande que celle des êtres humains à des petites communautés locales.

Le second niveau est celui des actions. Une activité peut faire appel à plusieurs actions différentes. Celles-ci sont orientées vers des buts qui, détachés de leurs contextes, peuvent paraître sans rapport avec la finalité de l'activité. Cependant la réalisation des actions constitutives de l'activité contribue plus ou moins directement à l'avancement de l'activité vers sa finalité. Les activités ne sont pas toujours réalisées linéairement et leurs relations peuvent être complexes.

Bien entendu, la réalisation collective des activités permet aux individus de faire ce qu'ils ne peuvent pas faire individuellement. Chaque membre de la communauté prend en charge une ou plusieurs actions nécessaires à la réalisation de l'activité et met le résultat de son/ses action(s) en commun avec les autres membres de la communauté, souvent contre l'obtention du fruit du travail collectif. Ceci permet aux autres membres de s'approprier ce résultat et de s'en servir dans le cadre d'autres actions pour avancer vers la finalité commune. Ainsi, la division du travail devient un aspect important de toute activité humaine. Cette division se fait synchroniquement avec les membres actuels de la communauté mais aussi diachroniquement grâce à l'héritage qu'ont laissé les individus qui ont appartenu à la communauté dans le passé.

Le troisième niveau est celui des opérations. Il s'agit d'une procédure élémentaire qui se situe dans le contexte d'une action. Par rapport à une action ou une activité entière,

l'individu a souvent une plus grande maîtrise des opérations, étant donné qu'il s'agit des procédures relativement familières qui peuvent être exécutées un grand nombre de fois dans le cadre d'actions ou d'activités différentes. Une action peut devenir une opération, si son exécution devient automatique à force d'être pratiquée.

Il est très important de noter que la compétence d'un individu à réaliser une activité ne peut pas se résumer aux simples automatismes acquis dans la réalisation des opérations constituant l'activité. Elle correspond surtout à la reconnaissance de l'activité appropriée à mettre en œuvre par rapport à un contexte donné et à la maîtrise de la mise en œuvre consciente des actions efficaces (qui intègrent, bien sûr, des opérations devenues automatiques) permettant d'avancer vers la finalité de l'activité. Elle concerne également le fait de savoir se servir des ressources instrumentales et humaines qui représentent l'action des autres membres de la communauté susceptibles de contribuer à l'atteinte de la finalité de l'activité (cf. infra, I.2.4, I.2.5, I.5.7.1 & I.5.7.2).

I.1.3. La place des artefacts dans l'activité d'apprentissage

La conception et la fabrication d'artefacts et leur utilisation dans le cadre des activités est une caractéristique humaine. Chaque artefact est conçu pour être utilisé dans le cadre d'un ensemble précis de tâches. Rabardel (1995, p. 59) définit le concept d'artefact comme « toute chose ayant subi une transformation, d'origine humaine (...), susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées ». Ce concept comprend aussi bien les outils matériels comme un marteau ou un stylo que les outils psychologiques comme le langage ou le système de calcul. Comme le souligne Weisser (2005, p. 195), le concept d'artefact « nous éclaire sur la nuance qui existe, par exemple, entre un caillou que l'on ramasse au hasard pour enfoncer un clou, et un marteau créé spécifiquement pour ce même usage. Un artefact présente un agencement de propriétés recherchées comme la commodité de l'usage et l'ergonomie facilitant la réalisation efficace des opérations.

Dans une salle de classe, un ensemble d'artefacts matériels et techniques (tels que les tables, les chaises, le tableau, la carte géographique, les livres imprimés, les cahiers, etc.) sont utilisés pour faciliter l'apprentissage. L'utilisation de ces artefacts constitue un héritage

des générations antérieures qui, en les utilisant, les ont progressivement modifiés et adaptés pour les rendre plus utilisables.

Certains de ces artefacts ont un rôle facilitateur pour nos conditions mentales et physiques. Par exemple, l'espace d'une classe peut créer un environnement favorable à l'apprentissage en séparant les apprenants des distractions éventuelles. Les chaises et les tables peuvent améliorer le confort physique des apprenants et des enseignants. Le crayon, le cahier, le tableau et le feutre peuvent faciliter la réalisation de certaines opérations nécessaires dans le cadre de l'activité d'apprentissage, en l'occurrence, inscrire des écritures et les lire.

Toutefois, les artefacts ne servent pas uniquement à répondre à nos besoins physiques. Certains artefacts matériels ou symboliques, appelés « artefacts cognitifs », jouent un rôle particulièrement important dans le développement des compétences en élargissant la portée de nos opérations cognitives.

Norman (1991) définit un artefact cognitif comme un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle. Autrement dit, un artefact cognitif est un objet fabriqué ou une configuration du monde physique ou social nous permettant de réaliser mieux ou de réaliser différemment une fonction cognitive. Une carte géographique, un tableau, des cahiers et des livres, un pense-bête fixé au mur, une liste de courses, une calculatrice ou un ordinateur sont ainsi des artefacts cognitifs dans la mesure où ils jouent un rôle dans le traitement de l'information par l'individu ; ce qui est en réalité la base de toute activité cognitive.

Le concept d'artefacts cognitifs permet d'envisager les objets techniques en tant que partenaires dans l'activité cognitive de celui ou celle qui les utilise. « Ils peuvent ainsi être considérés comme des ressources permettant d'alléger les tâches cognitives d'attention, de raisonnement, de mémorisation, de planification, etc., chez l'utilisateur » (Millerand, 2001).

Les artefacts cognitifs étendent nos capacités cognitives de diverses manières. D'une part, ils nous aident dans la mémorisation des informations en contenant de grandes quantités d'informations. Ils constituent ainsi des « amplificateurs de capacités cognitives de mémorisation d'informations » (ibid.). Par exemple, la carte géographique permet de

décharger son propriétaire de certaines tâches cognitives de mémorisation en agissant comme un réservoir d'informations.

D'autre part, les artefacts cognitifs contribuent à la mise en œuvre d'opérations cognitives complexes et constituent ainsi des « amplificateurs de capacités cognitives de traitement d'informations » (ibid.). Si nous reprenons l'exemple de la carte géographique, nous pouvons remarquer qu'elle permet également de tracer très rapidement un itinéraire en facilitant les opérations de représentations spatiales. Un autre exemple est celui de l'usage de l'ordinateur qui amplifie considérablement nos capacités afin de mettre en œuvre des opérations telles que le calcul ou la visualisation.

Si le conditionnement de l'activité imposé par les outils a souvent un impact positif sur la réussite de l'activité, il peut aussi jouer un rôle contraignant. Par exemple, l'espace fermé de la classe et une configuration rigide des chaises et des tables peut limiter la possibilité de mouvement et d'action par les apprenants et favoriser un apprentissage basé sur le cognitif plus que l'expérientiel. En effet, la configuration de la classe conditionne l'interaction entre les apprenants, si bien que pour créer plus d'interactions dans la classe, les enseignants changent souvent la configuration des chaises et des tables.

En contribuant à la réalisation de nos activités, les outils conditionnent la nature de notre travail, voire la relation que nous établissons avec les autres. Le pédagogue conçoit sa pédagogie dans le cadre des possibilités que lui offre la classe et l'apprenant envisage son apprentissage dans le même cadre technique et instrumental. Toute modification ou mutation survenue dans ce cadre aura un impact direct sur l'activité toute entière. Un exemple illustrateur de cet impact est l'utilisation, pendant ces dernières décennies, de technologies d'information et de communication telles qu'Internet en tant que cadre instrumental et technique possible pour l'activité d'apprentissage. Même si le sujet de l'acte d'apprentissage (l'apprenant) et son objet (les matières à apprendre) restent les mêmes, il est évident que l'apprentissage ne peut pas se dérouler dans un environnement virtuel de la même manière qu'il se déroule dans une salle de classe.

Un environnement virtuel dédié à l'apprentissage tel qu'une plateforme d'apprentissage en ligne constitue un artefact cognitif complexe dans la mesure où il joue le rôle d'un réservoir d'informations (des cours en ligne) et qu'il peut fournir aux apprenants

des moyens de communication et d'interaction variés (clavardage⁶, forum, blog, classe virtuelle, partage de fichiers,...) (cf. infra, I.4.1). De plus, il permet souvent une représentation spatiale des « lieux » virtuels (comme les différentes « salles » de discussion ou les différents « espaces » de partage), ainsi qu'une représentation symbolique des actions réalisées virtuellement (par exemple approuver ou refuser, ou encore participer à un sondage en utilisant certaines icônes symbolisant ces actions). Les particularités des outils que fournit un environnement virtuel d'apprentissage conditionnent la nature de l'apprentissage que les apprenants peuvent y effectuer. Le niveau de l'interaction sociale qui peut avoir lieu dans un environnement ne dépendra pas uniquement du niveau de la motivation préalable des apprenants pour interagir mais également des possibilités d'interactions que leur fournit l'environnement virtuel. De même, la qualité des connaissances acquises et des compétences développées au sein d'un environnement virtuel d'apprentissage ne dépendra pas uniquement du talent des apprenants mais aussi de la démarche d'enseignement et d'apprentissage que favorise cet environnement (cf. infra, I.4).

Nous pouvons remarquer que la participation des artefacts cognitifs dans l'activité cognitive de l'individu implique une modification de la tâche et de sa réalisation dans la mesure où leur utilisation impose des contraintes qui rendent possibles certaines opérations plutôt que d'autres.

Notons enfin que l'impact des artefacts sur l'activité humaine ne dépend pas uniquement de caractéristiques inhérentes aux artefacts eux-mêmes. En effet, celui-ci dépend également de la manière dont ces artefacts sont utilisés par le sujet de l'activité qui peut se les approprier de différentes façons en privilégiant telle ou telle fonction de l'artefact ou en laissant en suspens telle ou telle autre fonction. Le sujet peut même aller plus loin et détourner l'usage originel d'un artefact en l'adaptant à une nouvelle situation et en l'utilisant différemment par rapport à son usage prévu. Ainsi, le sujet et l'artefact entretiennent une relation réciproque et exercent un impact commun sur l'activité (cf. infra, I.1.3.1).

⁶ Terme proposé par l'Office québécois de la langue française en octobre 1997, en tant qu'équivalent français du terme « chat », désignant la communication textuelle en temps réel via Internet.

La notion d'« *affordance* »⁷ introduite par Gibson (1977) et développée par Norman (1988) insiste sur cette réciprocité entre un organisme et son milieu environnant. Une *affordance* est une « possibilité d'action » que le milieu « offre » à l'organisme qui possède les systèmes cognitifs appropriés pour l'exploiter. Tout artefact a un certain nombre d'*affordances* qui dépendent des intentions de son concepteur mais aussi d'autres *affordances* auxquelles son concepteur pourrait ne pas avoir pensé mais que l'utilisateur peut découvrir ou inventer dans un contexte historique et culturel déterminé.

Ainsi, les échanges entre humains par l'intermédiaire d'artefacts produisent des effets d'apprentissage qui sont conditionnés à la fois par l'artefact et par l'acteur humain (Lamy, 2005). L'environnement d'apprentissage influe l'apprentissage selon les possibilités d'actions qu'il offre à l'apprenant. Ce dernier, quant à lui, modifie l'impact réel des artefacts de son environnement sur son apprentissage et contribue à leur évolution progressive en se saisissant (ou pas) de telle ou telle possibilité d'action.

I.1.3.1. *De l'artefact à l'instrument : la genèse instrumentale*

Au cours de différentes situations d'utilisation d'un artefact dans le cadre d'une activité spécifique, le sujet conçoit progressivement des « schèmes d'action » qu'il associe à l'artefact (cf. infra, 1.2.6). Les schèmes d'action peuvent être définis comme des organisateurs de l'action du sujet et sont constitués de toutes les opérations motrices et intellectuelles et de toutes les informations contextuelles associées à l'utilisation de l'artefact. L'artefact associé aux schèmes d'action devient ainsi plus qu'un simple objet matériel et constitue ce qui est communément appelé un « instrument ». Rabardel (1995, p. 60) définit le concept d'instrument comme « l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet ». Il place ainsi l'instrument au cœur de la rencontre entre l'artefact et l'activité propre du sujet (Grégori & Brassac, 2001). Selon Rabardel (1999, p. 262), « l'instrument contient, sous une forme spécifique, l'ensemble des

⁷ Le terme d'« *affordance* » est emprunté à l'anglais et il est parfois improprement traduit par « potentialité ». Il dérive du verbe « *to afford* » qui a un double sens : « être en mesure de faire quelque chose » et « offrir ».

rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir, avec lui-même et avec les autres ».

Prenons un exemple emprunté à Weisser (2005, p. 197) pour mieux montrer la place des schèmes d'action dans la construction d'instruments :

*Que l'on pense par exemple à certaines pièces que l'on peut contempler dans les vitrines de nos musées : l'artefact a survécu au temps, il est là, présent devant nous, mais l'usage en a été oublié. Quelle était sa fonction (politique, religieuse...)
? Quelles actions servait-il à accomplir? Quels gestes y étaient nécessaires ?*

En adaptant un objet à l'utilisation dans un contexte précis d'action, nous en faisons un artefact. En associant des schèmes précis d'action à l'artefact nous le transformons en instrument.

De ce qui précède, il ressort que l'instrument a un caractère mixte, artefactuel pour une part et subjectif pour l'autre. Il est constitué :

- d'un artefact, matériel, cognitif ou psychologique qui peut avoir été produit par le sujet lui-même ou lui avoir été transmis par les autres ;
- de schèmes d'action qui « correspondent aux aspects invariants de l'utilisation de l'artefact par le sujet dans des classes de situations connues » (Rabardel, 1995, p. 112).

Le concept de schème a d'abord été introduit par Piaget dans le cadre de sa théorie développementale (cf. infra, I.2.6). Pour Piaget, les schèmes constituent en effet les moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté (Bourmaud, 2007, p. 62). Le processus de la construction de schèmes d'action a un double caractère personnel et social. En effet, comme le souligne Bourmaud (op. cit.), même si le sujet, au travers de son histoire personnelle va élaborer ses propres schèmes, il n'est pas isolé et les autres sujets vont eux aussi participer à cette élaboration. Tout comme les artefacts eux-mêmes, les schèmes qui y sont associés sont partagés entre les individus et évoluent en raison de ce partage. En effet, les schèmes s'enrichissent grâce aux usages individuels de chacun à travers un processus continu dans lequel les êtres humains capitalisent leurs expériences d'usage pour les réexploiter plus tard dans les contextes du même type (cf. infra, I.5.8.3).

Rabardel (1995, p. 91) explique ce processus ainsi :

L'instrument est donc associé par le sujet à son action singulière, dynamiquement intégré dans celle-ci, pour être réutilisé dans les situations futures appartenant à la même (ou aux mêmes) classe(s). Il est ainsi l'occasion de recompositions durables de l'activité qui s'organisent en actes instrumentaux. À travers cette conservation, l'instrument est un moyen de capitalisation de l'expérience accumulée (cristallisée disent même certains auteurs).

Le passage de l'artefact à l'instrument (ou la genèse instrumentale) peut être expliqué à travers deux processus étroitement liés qui se déroulent simultanément :

- un processus d'« instrumentation » dans lequel le sujet découvre de nouvelles propriétés de l'artefact et développe des schèmes d'action liées à l'utilisation de ces nouvelles propriétés ;
- un processus d'« instrumentalisation » à travers lequel l'artefact évolue grâce à la découverte de ces nouvelles propriétés et est enrichi en conséquence de nouvelles fonctions.

Les deux processus sont produits grâce à l'activité du sujet. Cependant, ils ont une orientation différente : le premier (instrumentation) est tourné vers le sujet alors que le deuxième (instrumentalisation) est tourné vers l'artefact. Le processus d'instrumentation vise la transformation du sujet à travers l'émergence et l'évolution de ses schèmes d'action alors que le processus d'instrumentalisation vise la transformation de l'artefact à travers l'évolution de ses caractéristiques et de ses fonctions. L'instrumentation indique la façon dont l'artefact va contribuer à *préstructurer* l'action du sujet grâce à l'évolution de ses schèmes d'action et l'instrumentalisation indique la façon dont le sujet va contribuer à *personnaliser* l'artefact (Rabardel, 1995).

I.1.3.2. *Harmonie et conflit instrumental dans l'apprentissage*

Il nous semble pertinent d'appliquer, avec Marquet et Dinet (2003) et Marquet (2005), le concept de « genèse instrumentale » aux divers types d'artefacts présents dans les situations d'enseignement/apprentissage. En effet, ces artefacts ne peuvent aider l'apprenant à apprendre que s'il les *instrumentalise* en leur attribuant les bonnes fonctions et les *instrumente* en leur adaptant ses connaissances en acte (Marquet, op. cit., p. 384). Autrement dit, ces artefacts ne produiront un progrès cognitif chez l'apprenant que s'il réussit à les transformer en instruments en comprenant leurs fonctions et en développant les capacités pour s'en servir. Comme le suggère (Weisser, 2005, p. 197) :

La simple mise en contact d'apprenants avec des objets manufacturés ne débouche donc pas automatiquement sur des progrès cognitifs ; l'intention qui a présidé à leur fabrication doit être réélaborée par les sujets, la manière dont ils organisent la médiation entre l'utilisateur et le monde doit être redécouverte ; à chaque élève de s'approprier les schèmes nécessaires à ce que l'instrument rende efficacement les services que l'on est en droit d'attendre de lui.

Si nous considérons l'artefact comme toute chose de nature matérielle ou psychologique ayant subie une transformation d'origine humaine dans l'objectif d'être utilisée dans le cadre des activités finalisées, nous pouvons reconnaître trois principaux types d'artefacts qui conditionnent directement le processus d'apprentissage au sein d'institutions éducatives : (i) les « artefacts techniques » (tels que le tableau, la calculatrice, l'ordinateur ou encore les environnements virtuels d'apprentissage), (ii) les artefacts que nous qualifions d'« épistémiques », à savoir, les contenus disciplinaires et (iii) les artefacts que nous qualifions, suivant Marquet (op. cit.), de « pédagogiques »⁸. Ces derniers correspondent à la mise en scène de contenus disciplinaires, c'est-à-dire aux scénarios pédagogiques et aux formalismes par lesquels ils sont présentés. Selon Marquet et Dinet (op. cit., p. 6) :

⁸ Marquet (2005) désigne les contenus disciplinaires par l'expression « artefacts didactiques ». Nous préférons employer l'expression « artefacts épistémiques » pour mieux les distinguer par rapport aux « artefacts pédagogiques ».

Les situations d'enseignement-apprentissage ont ceci de particulier que des instruments à utiliser (artefacts matériels et les habiletés associées) cohabitent avec des instruments à apprendre (artefacts symboliques et les habiletés associées). Il faut y ajouter des instruments pour apprendre (artefacts verbaux et figuratifs et leurs habiletés associées).

Comme le soulignent Marquet et Dinet (op. cit., pp. 6-7) cette manière de considérer les choses a l'avantage d'indiquer, d'une part, que les instruments sont de plusieurs types et, d'autre part, que ces instruments sont en interaction et qu'ils peuvent se soutenir ou interférer les uns avec les autres. En effet, dans une situation d'enseignement/apprentissage en contexte institutionnel, les instruments techniques, épistémiques et pédagogiques sont en étroite relation et le succès du processus d'apprentissage dépend de l'harmonie entre ces instruments.

Un scénario pédagogique est souvent en harmonie avec un contenu disciplinaire spécifique. D'un autre côté, un scénario pédagogique nécessite un cadre technique adapté pour pouvoir être réalisé. Ainsi, les trois types d'instruments épistémique, pédagogique et technique doivent être en harmonie pour permettre un apprentissage optimal. Marquet (op. cit.) utilise l'expression « conflit instrumental » pour désigner l'absence d'harmonie entre ces trois types d'instruments. Cet auteur définit le conflit instrumental comme « l'échec de la genèse instrumentale d'au moins un des trois artefacts en jeu dans une situation d'enseignement/apprentissage faisant intervenir un EIAH⁹ » (cf. supra, I.1.3.1).

Au-delà de la définition proposée par Marquet (op. cit.), nous considérons que le conflit instrumental peut survenir non seulement dans les situations d'enseignement/apprentissage faisant intervenir un EIAH, mais de manière générale dans toute situation d'enseignement/apprentissage. En effet, toute situation d'enseignement/apprentissage est instrumentée dans le sens où nous mobilisons toujours des artefacts techniques, pédagogiques et épistémiques, de même que les opérations motrices et intellectuelles qui y sont associées pour accéder au savoir.

⁹ Environnement Informatique pour Apprentissage Humain.

Le concept de « conflit instrumental » prend toute son importance dans le contexte de la généralisation des TICE¹⁰ où l'introduction d'environnements virtuels en tant qu'artefacts techniques vient perturber le fragile équilibre que les méthodes d'enseignement ont su trouver pour que les artefacts pédagogiques s'accommodent aux artefacts épistémiques et pour que les uns et les autres puissent être instrumentalisés et instrumentés par les apprenants (ibid., p. 388). En effet, les environnements virtuels d'apprentissage apportent de nouvelles propriétés telles que la dématérialisation, la délocalisation et la désynchronisation. Ces nouvelles propriétés influencent nécessairement l'interaction entre les artefacts techniques, pédagogiques et épistémiques. Pour établir un nouvel équilibre, les artefacts pédagogiques et épistémiques doivent nécessairement subir des modifications afin de s'adapter aux nouvelles propriétés des artefacts techniques que sont les environnements virtuels d'apprentissage.

Etant donné que les artefacts techniques évoluent souvent plus rapidement que les artefacts pédagogiques, les conflits instrumentaux surviennent souvent dans les contextes où un nouvel artefact technique est introduit dans la situation d'enseignement/apprentissage. Comme le rappelle Marquet (op. cit.), dans ces contextes, c'est souvent l'artefact technique qui, en tant que « dernier arrivé », est considéré comme inapproprié. Or, c'est l'adaptation des trois types d'artefacts qui doit être considérée afin de mieux cerner la cause du conflit. Cela ne signifie pas que nous justifions les nouveaux artefacts techniques et que nous les considérons comme étant exempts d'incohérences. Cela signifie que nous considérons chaque type d'artefacts dans ses relations avec les autres types d'artefacts.

Ainsi, dans une situation d'enseignement/apprentissage, la cohérence d'un artefact, qu'il soit technique, épistémique ou pédagogique, dépendra de sa capacité d'adaptation aux autres artefacts. Lorsqu'une situation d'enseignement/apprentissage instrumentée ne produit pas les résultats attendus, ce n'est pas uniquement l'artefact « technique » qui nécessite éventuellement un remaniement, mais aussi les artefacts « pédagogique » et « épistémique ». C'est dans le même état d'esprit que nous adoptons, dans cette thèse, une

¹⁰ Technologies d'Information et de Communication Éducatives.

approche systémique dans l'étude de l'activité d'enseignement/apprentissage des langues en ligne.

I.1.4. La place des communautés sociales dans l'activité d'apprentissage

Piaget (1937) pose le principe d'une construction individuelle de connaissances chez l'enfant par une déconstruction des connaissances antérieures, ou autrement dit par un « déséquilibre adaptatif », qui a lieu grâce aux interactions de l'enfant avec son environnement. Lorsque l'enfant rencontre des problèmes auxquels il ne trouve pas de réponse sur la base de ses connaissances antérieures, son équilibre est déstabilisé et il cherche un équilibre plus stable. Cette recherche d'équilibre se fait par une tentative de maîtrise de son environnement physique par des actions. Au cours de ces tentatives, des schèmes d'action se développent progressivement (cf. supra, I.1.3.1 & infra, I.2.6). Ainsi, pour Piaget (ibid.), l'expérience personnelle que l'enfant acquiert à travers les interactions qu'il entretient avec son environnement est à la base de son développement cognitif.

La notion de « déséquilibre adaptatif » de Piaget a été reprise par les théories sociales de développement cognitif (Vygotski, 1934/1985 ; Luria, 1976 ; Leontiev, 1978) qui y ont ajouté une dimension sociale. Au lieu de considérer le déséquilibre adaptatif comme un processus simplement intraindividuel, ces théories l'ont surtout estimé comme un processus interindividuel. Cela a permis de passer du modèle bipolaire piagétien (sujet-objet de connaissance) à un modèle tripolaire du développement de l'intelligence (sujet-alter-objet de connaissance) (Doise & Mugny, 1981).

Vygotski (op. cit.), estime que l'apprentissage de l'enfant se fait notamment à travers les interactions qu'il entretient avec des personnes plus expertes dans le cadre de différentes activités. Pour cet auteur, l'enseignant peut (et devrait) proposer à l'élève l'apprentissage d'activités qu'il n'est pas encore capable d'accomplir de façon autonome, mais qu'il est capable d'accomplir à l'aide des autres. En effet, selon Vygotski, pour apprendre à réaliser une activité de façon autonome, l'enfant passe d'abord par une étape où il arrive à réaliser l'activité uniquement à l'aide des autres. C'est cet apprentissage social, fait dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou avec des

pairs, qui rend l'enfant progressivement capable de réaliser l'activité seul. Dans les termes de Vygotski, « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1935/1985, p. 111).

Vygotski distingue ainsi les activités que l'enfant peut accomplir seul (niveau actuel du développement de l'enfant) des activités qu'il peut accomplir avec l'aide d'un adulte ou de pairs (niveau potentiel du développement de l'enfant) (ibid., pp. 107-108). L'écart entre ces deux niveaux correspond à ce que cet auteur appelle la « zone proximale de développement ». Dans les termes de Vygotski, la zone proximale de développement désigne « la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité à résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal de développement, déterminé par la capacité à résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable » (ibid., p. 86).

Pour Vygotski (op. cit.), l'apprentissage ne résulte en un réel progrès cognitif que lorsque l'enfant s'approprie les connaissances acquises grâce aux contacts qu'il établit avec la communauté sociale qui l'entoure. Selon lui (ibid., p. 273), « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». Un processus interpersonnel (activité collective et sociale) se transforme ainsi, grâce aux interactions sociales, en un processus intra-personnel (activité individuelle intériorisée) (Doise & Mugny, 1981, p. 32).

Le développement de l'enfant se fait souvent dans des situations dissymétriques, c'est-à-dire dans des situations où il existe une interaction entre l'enfant, ayant un niveau de développement donné, et un adulte ou un autre enfant, dont le niveau de développement est supérieur. Dans les situations dissymétriques, l'individu plus novice peut apprendre à réaliser des activités qui se trouvent dans sa zone proximale de développement en imitant l'individu plus expert. Quant à l'individu plus expert, son action ne se limite souvent pas à servir de modèle. Il peut *étayer* l'apprentissage chez le novice dans l'objectif de réduire la dissymétrie entre les deux (Bruner, 1983, p. 275). C'est souvent ce qui se passe entre un

adulte et un enfant, lorsque l'adulte essaie de lui apprendre quelque chose. L'adulte fait cet étayage en reconnaissant une zone proximale de développement chez l'enfant et en ajustant son comportement pour que ces actions se placent bien dans cette zone. Autrement dit, l'adulte étaye la tâche en la réalisant de manière à ce qu'elle reste dans les possibilités cognitives, psychologiques et physiques de l'enfant. De même, dans l'activité d'apprentissage en milieu institutionnel, l'enseignant peut apporter un certain étayage pour placer la tâche à réaliser dans les zones proximales de développement des apprenants.

Le développement social de l'intelligence ne se fait cependant pas uniquement dans les interactions sociales dissymétriques. Les interactions relativement symétriques peuvent également favoriser le développement cognitif. La symétrie concerne généralement le niveau du développement cognitif des interactants mais peut aussi être attribuée à leur âge ou à leur niveau de compétence dans la réalisation d'une activité. Il est évident que cette symétrie n'est jamais absolue et il peut y avoir de légères asymétries même dans le cadre de situations appelées symétriques. C'est pourquoi, certains chercheurs ont proposé l'utilisation de l'expression « situations proches de la symétrie ».

Dans ce type d'interactions sociales, la confrontation de points de vue des différents interactants crée également un déséquilibre adaptatif et favorise la recherche de nouveaux équilibres. Le déséquilibre cognitif ainsi créé a été appelé le conflit socio-cognitif (Wertsch, 1985 ; Gilly, 1993 ; Cole & Wertsch, 1996a ; Cole & Wertsch, 1996b).

Dans le contexte d'un conflit socio-cognitif, la confrontation des points de vue peut conduire à la formulation d'une solution commune au problème posé. Les recherches menées sur des enfants en situations de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981 ; Carugati & Mugny, 1985) ont montré que la solution commune ainsi développée serait potentiellement « supérieure » ou « mieux adaptée » à la situation par rapport à la proposition initiale de chaque enfant.

Il est important de considérer que le bénéfice de ce conflit n'est pas simplement la possibilité de formuler une solution plus complète à partir de deux ou plusieurs solutions partielles mais bien la *restructuration* des solutions initiales grâce à leur confrontation et la formulation d'une solution nouvelle potentiellement plus innovante.

Le déséquilibre cognitif est ainsi double : il est interindividuel et intraindividuel. « C'est dans la coordination des points de vue pour parvenir à un accord, c'est-à-dire dans la recherche du dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel, que les sujets pourront dépasser leur propre déséquilibre intra-individuel » (Gilly, 2001, p. 26). Il est cependant important de considérer que l'élan naturel pour le dépassement des contradictions ne va pas émerger si le problème posé ne se situe pas dans la zone proximale de développement des participants. La capacité à comprendre le problème posé est évidemment une condition préalable à la co-résolution de celui-ci par les participants (Nissen, 2003, p. 59).

Que ce soit dans des interactions plutôt conflictuelles ou davantage coopératives, pendant le processus de recherche de solutions à un problème posé, les divergences cognitives conduisent aux progrès cognitifs. Le conflit socio-cognitif n'est donc pas un conflit relationnel et affectif. Il est basé sur une prise de conscience de l'existence d'autres points de vue et du fait que sa propre position n'est pas la seule possible (ibid.).

Par ailleurs, même s'il est plus susceptible d'avoir lieu dans les interactions relativement symétriques, le conflit socio-cognitif peut également survenir entre des individus ayant des niveaux de développement différents. L'individu plus compétent peut, lui aussi, profiter de la confrontation de son point de vue avec celui de l'individu moins compétent, étant donné la différence naturelle entre les points de centration des individus sur un même problème (ibid., pp. 60-61).

Pour résumer, voici les conditions pour qu'un conflit socio-cognitif puisse avoir lieu : (i) l'existence d'un problème posé à deux ou plusieurs personnes ayant des niveaux de développement proches les uns par rapport aux autres et le développement suffisant pour comprendre le problème, (ii) la recherche active de solution par ces personnes, (iii) la contradiction entre leurs points de vue, (iv) la conscience de chacun de l'existence de cette contradiction et du fait que sa propre position n'est pas la seule possible, et enfin, (v) la prise en compte du point de vue d'autrui pour arriver à une réponse plus cohérente.

De manière générale, nous pouvons dire que l'émergence d'un conflit socio-cognitif dépend beaucoup de la dynamique sociale du groupe. En effet, il ne suffit pas que les individus travaillent ensemble pour qu'il y ait conflit socio-cognitif. Il est nécessaire qu'il y ait

un engagement mutuel (cf. infra, I.5.8.1) entre les participants pour apporter des solutions communes aux problèmes posés en se servant de toutes les ressources à disposition.

Compte tenu de ce qui précède, pour les institutions éducatives, l'intérêt de favoriser les contextes éducatifs propices à l'émergence de conflits socio-cognitifs s'avère évident. Ceci peut se faire à travers la conception et la mise en œuvre d'activités d'apprentissage ayant une dimension sociale forte et favorisant la collaboration des interactants dans la résolution commune de problèmes authentiques. Cependant, comme le souligne Gilly (op. cit., p. 27) dans des situations d'enseignement/apprentissage au sein d'institutions éducatives, « cette dynamique peut faire défaut pour diverses raisons : soit parce que le dispositif ne l'induit pas suffisamment, soit parce que les élèves n'y sont pas assez habitués ».

Comme nous le verrons dans le chapitre I.5, les communautés de pratique et d'apprentissage constituent des contextes favorables au développement d'une dynamique sociale propice à l'émergence d'un conflit socio-cognitif étant donné qu'elles sont basées sur la participation de membres statutairement égaux qui sont réunis autour des mêmes objectifs. Ceci permet la recherche d'une solution commune grâce à la participation de tous sans qu'une inégalité des statuts oblige les uns à se soumettre aux opinions des autres.

I.1.5. Une représentation systémique de l'activité humaine

En faisant une synthèse de certains travaux de Vygotski (notamment sur les concepts de zone proximale de développement (cf. supra, I.1.4), d'artefact (cf. supra, I.1.3), et de médiation (cf. infra, I.1.6)) et de certains travaux de Leontiev (notamment sur la structure de l'activité (cf. supra I.1.2)), Engeström (1987) résume les spécificités d'une activité humaine dans un modèle schématique. Son modèle a le mérite de mettre en lumière la place des communautés sociales dans l'activité humaine (Blin & Donohoe, 2000, p. 21 ; Springer, 2009, p. 26).

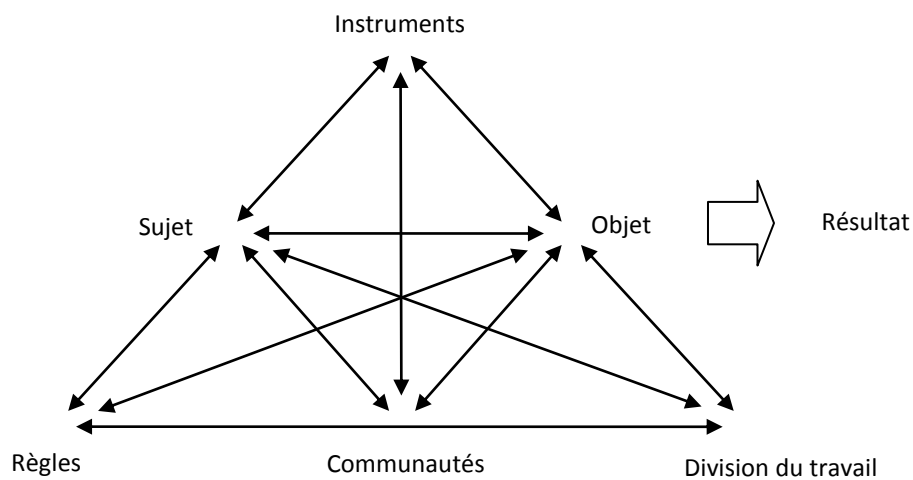


Figure 1 : représentation systémique de l'activité humaine proposée par Engeström (1987)

Dans ce modèle, l'activité est vue comme une spécificité humaine de transformation du réel orientée vers un « objet » c'est-à-dire vers une finalité. Le « sujet », qui peut être un individu ou un groupe, cherche à atteindre l'« objet » en question en se servant des « instruments » matériels ou symboliques qu'il a à sa disposition.

L'homme agit de façon consciente sur son environnement pour atteindre ses objectifs et, à travers un processus collectif, historique et culturel, transforme les objets de son environnement pour les utiliser en tant que facilitateurs de réalisation d'activités finalisées. La conception et l'exploitation d'artefacts est ainsi une caractéristique de l'activité humaine (cf. supra, I.1.3).

L'activité implique également une coopération car, comme nous l'avons évoqué plus haut, tout individu bénéficie, directement et indirectement, du résultat des actions effectuées par d'autres membres des « communautés sociales » auxquelles il appartient (cf. infra, I.5.7). D'autre part, comme le rappelle Springer (op. cit.), « c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle de l'activité ».

La « division du travail » permet la coordination des actions des membres de la communauté dans le sens d'une entreprise commune à travers une répartition des responsabilités et des tâches. Enfin, les relations et les interactions des membres de la communauté sont définies par un ensemble de « règles » et de « conventions » explicites ou implicites.

I.1.6. Les médiations dans le système de l'activité

Bien entendu, la recherche de la finalité de l'activité par l'individu est influencée par les autres éléments du système de l'activité. Nous parlons de « médiation » lorsqu'un élément du système de l'activité vient faciliter l'accès de l'individu à la finalité de l'activité.

Selon le modèle d'Engeström, les différents types de médiations pouvant survenir dans le système de l'activité d'apprentissage sont les suivants :

- la médiation par les instruments ;
- la médiation par les communautés ;
- la médiation par les règles ;
- la médiation par la division du travail.

Par « instruments », il faut évidemment entendre non seulement les instruments de nature matérielle, mais aussi ceux qui ont une nature psychologique. Par « communauté », il faut entendre tous les individus liés à l'activité, constitués ou non en groupes et/ou en sous-groupes. Nous avons déjà souligné, dans ce chapitre, le rôle médiateur des instruments et des communautés sociales dans toute activité humaine, y compris dans les activités d'apprentissage. Nous ne reviendrons donc plus sur ce point et renvoyons le lecteur intéressé aux sections précédentes (cf. supra, I.1.3 & I.1.4).

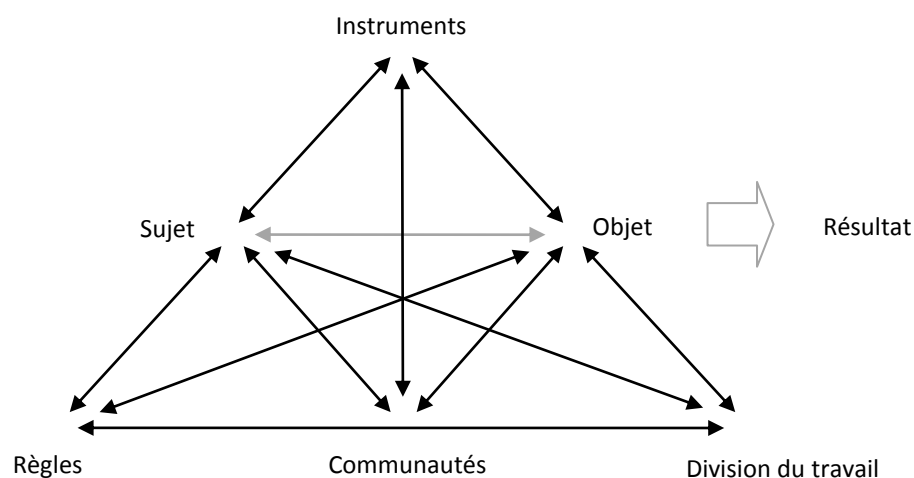


Figure 2 : les éléments médiateurs dans le système de l'activité

En ce qui concerne la médiation par les règles, notons qu'elles médiatisent les rapports entre le sujet et l'objet directement et indirectement. En effet, les règles définissent, d'une part, la façon dont le sujet peut accéder à l'objet et, d'autre part, la façon dont le sujet peut se comporter à l'intérieur des communautés sociales liées à la réalisation de l'activité.

Quant à la médiation par la division du travail, elle s'opère à deux niveaux : individuel et collectif. Au niveau individuel, elle permet au sujet de diviser l'activité nécessaire pour atteindre l'objet en une série d'actions constituées elles-mêmes d'opérations élémentaires et de rendre ainsi réalisable une activité complexe. Au niveau collectif, elle permet au sujet de bénéficier des actions effectuées par d'autres membres de la communauté dont il est membre dans le sens des résultats attendus de l'activité.

I.1.7. La complexité du système de l'activité et son évolution

Bien entendu, une activité n'est pas isolée. Une activité, dite « centrale », est intégrée dans un système complexe d'activités où elle est en relation avec d'autres activités, dites « périphériques ». Le sujet de l'activité centrale, les instruments qu'il utilise, les communautés sociales dont il est membre ainsi que les règles et la division du travail dans ces communautés sont influencés par d'autres activités et sont, en conséquence, en évolution constante (Engeström, 1987).

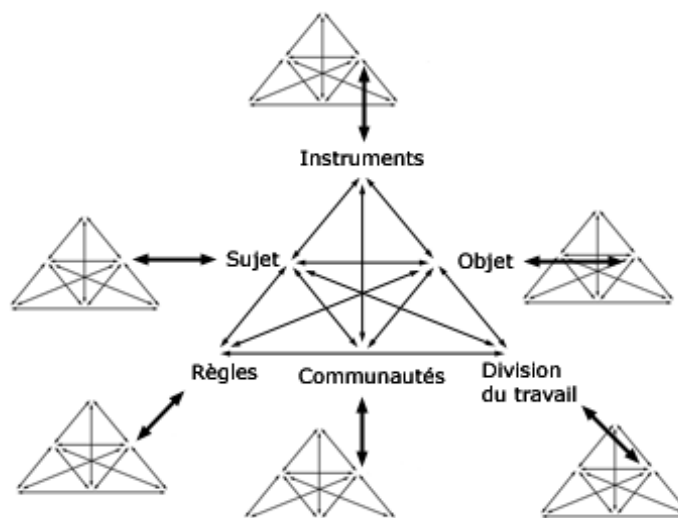


Figure 3 : l'activité dite "centrale" est en relation avec des activités dites "périphériques"

À l'intérieur de ce système complexe, l'apparition de certaines contradictions contraint l'activité à évoluer. Toute activité humaine est ainsi soumise à l'évolution et au changement, en réponse aux contradictions qui émergent et aux besoins qui apparaissent (Bouabid & Jaillet, 2008). Une contradiction est constituée de tensions structurelles et historiques accumulées à l'intérieur d'une activité et entre un ensemble d'activités.

Engeström (2001, p. 137) insiste sur « le rôle central des contradictions au sein d'un système d'activité en tant que sources de changement et de développement ». Une activité étant un système ouvert, l'évolution d'un élément ou l'adoption d'un nouvel élément (par exemple l'évolution de la finalité de l'activité ou l'adoption d'un nouvel instrument) entraîne des tensions entre l'élément évolué ou nouveau et les éléments plus anciens. Ces contradictions génèrent des perturbations et des conflits mais débouchent également sur des tentatives innovatrices pour modifier l'activité et résoudre les contradictions.

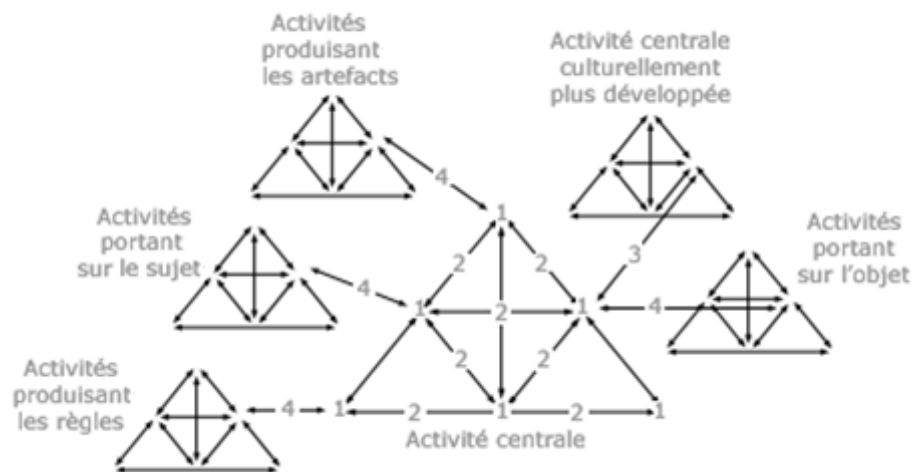


Figure 4 : différents types de contradictions dans le système de l'activité selon Engeström (1987)

Engeström (1987) distingue 4 types de contradictions :

1. **Contradictions dans chaque nœud de l'activité centrale** : par exemple, il peut y avoir des contradictions entre les différentes communautés en jeu dans une activité, entre les différentes règles en vigueur ou encore entre les différents instruments mis en œuvre dans le cadre de l'activité. Le « conflit instrumental » (cf. supra, I.1.3.2) dans des situations d'enseignement/apprentissage au sein d'institutions éducatives relève de ce type de contradictions.

2. **Contradictions entre les nœuds constituant l'activité centrale** : par exemple, l'adoption d'environnements virtuels d'apprentissage au sein d'institutions éducatives peut créer des tensions entre les nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage liées à ces environnements et les rôles traditionnels des apprenants et des enseignants. Les règles et la division du travail traditionnellement en vigueur peuvent ne plus correspondre aux spécificités des instruments techniques utilisés pour faciliter l'apprentissage.
3. **Contradictions entre l'objet de la forme dominante de l'activité centrale et l'objet d'une forme culturellement plus avancée de l'activité centrale** : le décalage entre les connaissances acquises dans le cadre d'institutions éducatives et les connaissances nécessaires pour agir dans les contextes réels du travail et de la vie quotidienne constitue un exemple de ce type de contradictions. Alors que les activités d'apprentissage à l'école et à l'université visent traditionnellement la maîtrise de contenus disciplinaires de nature « savante », l'objet de l'activité d'apprentissage devient aujourd'hui de plus en plus l'acquisition de compétences exploitables dans des situations professionnelles ou de la vie quotidienne au sein de la société (cf. infra, I.2.3). Ce changement de l'objet de l'activité d'apprentissage crée des contradictions et des tensions qu'il est nécessaire de résoudre en repensant le système de l'activité d'apprentissage au sein d'institutions éducatives.
4. **Contradictions entre l'activité centrale et des activités voisines** : par exemple, dans une institution éducative, un apprenant qui a passé un premier niveau d'études avec succès pourrait ressentir des difficultés à s'adapter à la différence des méthodes éducatives mises en œuvre au niveau supérieur. Les enseignants pourraient considérer que les activités d'apprentissage effectuées au niveau précédant par d'autres enseignants n'ont pas pu préparer le sujet (l'apprenant) aux activités d'apprentissage auxquelles il est censé prendre part. Il s'agit ici d'une contradiction entre plusieurs activités d'apprentissage.

Ces contradictions produisent des déséquilibres adaptatifs dans le système de l'activité. Ce dernier est en effet dans une dynamique permanente de recherche d'équilibre en surmontant les tensions et les perturbations qui se produisent suite aux contradictions internes (Taurisson, 2005). La recherche d'équilibre par les acteurs de l'activité est source

d'innovations et d'améliorations et par conséquent source d'apprentissages. Elle conduit à modifier la structure de l'activité ou certains de ses composantes (Taurisson, op. cit. ; Meyers, 2007). Cette évolution se fait par l'intégration de nouveaux concepts et de nouveaux savoir-faire dans le système de l'activité. Engeström (1987 ; 2001) appelle ce type d'apprentissage, « apprentissage par expansion ».

Le déséquilibre adaptatif du système de l'activité rappelle bien sûr le concept de « conflit cognitif » que nous avons précédemment évoqué dans ce chapitre (cf. supra, I.1.4).

I.1.8. L'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité

Nous avons présenté, dans ce chapitre, la théorie de l'activité en tant qu'outil d'analyse de toute activité dans sa complexité. Cette théorie permet en effet de prendre en compte les principales composantes du contexte de l'activité et l'interaction entre celles-ci (cf. supra, I.1.5). Ces composantes ont un rôle médiateur, étant donné qu'elles facilitent ou contraignent l'accès de l'individu à la finalité de l'activité (cf. supra, I.1.6). C'est pour cette raison que toute étude portant sur les activités d'apprentissage devrait rendre compte de l'importance de l'harmonie entre ces éléments médiateurs et la finalité de l'activité. Ceci est d'autant plus important que, comme nous l'avons évoqué dans ce chapitre (cf. supra, I.1.7), toutes les composantes du système de l'activité, y compris son objet, sont en évolution constante.

Rendre compte des évolutions des principales composantes du système de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel d'une part, et chercher une nouvelle harmonie entre ces éléments d'autre part, constituent les objectifs de la présente étude. Le modèle d'Engeström nous semble particulièrement intéressant pour atteindre ces objectifs. En effet, ce cadre permet, non seulement d'établir un rapport entre le sujet (l'apprenant), l'objet de l'apprentissage (les compétences en langues), et les instruments utilisés pour rendre possible et faciliter l'apprentissage (les environnements d'apprentissage, les contenus d'apprentissage, les tâches pédagogiques), mais il permet également de donner toute son importance aux communautés sociales au sein desquelles l'apprentissage peut avoir lieu (les communautés de pratique et d'apprentissage).

Sur la base du modèle d'Engeström, nous pouvons schématiser le système de l'activité d'apprentissage des langues de la façon suivante :

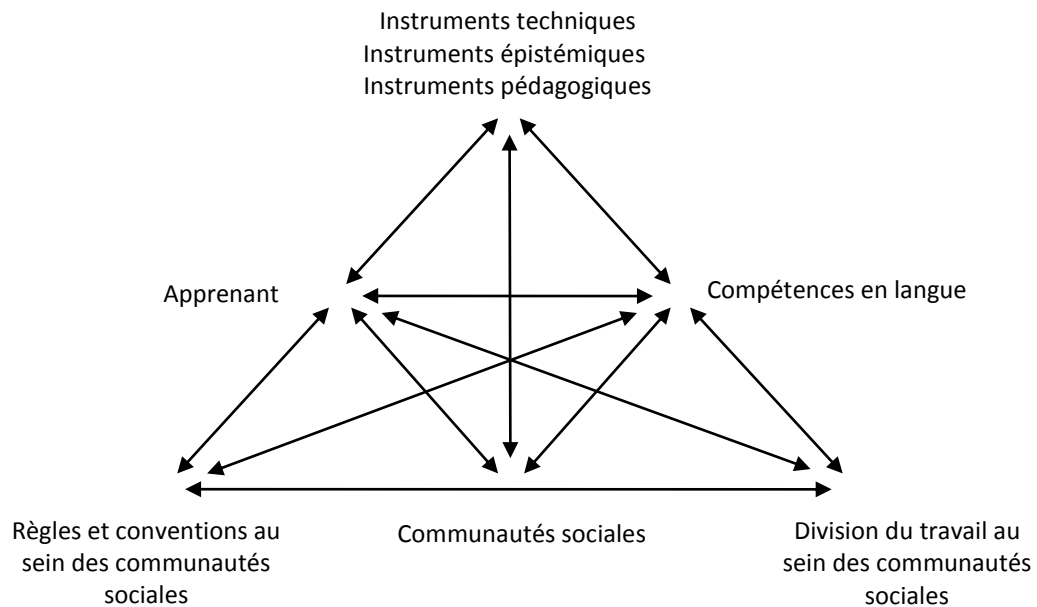


Figure 5 : le système de l'activité d'apprentissage des langues selon le modèle d'Engeström

Rappelons que la première partie de cette thèse porte sur l'étude des principales composantes de ce système dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne (compétences en langues, tâches d'apprentissage des langues, environnements virtuels d'apprentissage, communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage) ainsi que sur l'interrelation entre ces composantes. Cela nous permettra d'analyser, dans la deuxième partie, l'impact des artefacts techniques et pédagogiques sur la nature de la dynamique sociale développée dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel.

Nous allons conclure ce premier chapitre en considérant les caractéristiques de l'apprentissage, et en particulier l'apprentissage des langues, selon la perspective de la théorie de l'activité. Taurisson (2005, p. 77) énumère les caractéristiques suivantes que nous appliquerons à l'apprentissage des langues :

L'apprentissage se développe avec l'activité ; il ne la précède pas. Cela va à l'encontre de la conception courante de l'apprentissage où les élèves apprennent pour agir par la suite.

Dans la perspective de la théorie de l'activité, « apprendre » et « agir » ne font qu'un : il n'y a pas de dichotomie ni de distance entre les deux. L'apprendre est agir et vice versa.

Dans une telle perspective, les activités d'apprentissage des langues mises en œuvre au sein d'institutions éducatives ne devraient pas être réduites à une simulation de l'utilisation de la langue en société. Ces activités doivent refléter un usage réel et authentique de la langue dans le cadre social dans lequel se trouve l'apprenant. Une telle conception est tout à fait cohérente avec l'approche par compétence, ainsi qu'avec une perspective actionnelle dans l'apprentissage des langues dont nous parlerons dans le prochain chapitre (cf. infra, I.2.8).

L'apprentissage est un acte social. Grâce aux ressources humaines et instrumentales offertes par les communautés sociales auxquelles appartient l'individu, celui-ci profite des acquis des autres membres de ces communautés et construit ainsi son apprentissage sur la base et en interaction avec les connaissances de ses contemporains et de ceux qui l'ont précédé. Comme nous le montrerons dans le chapitre I.5, les communautés sociales, y compris les communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage, jouent un rôle déterminant dans le processus du développement des compétences. Elles permettent à l'apprenant de s'engager dans une pratique commune avec les autres membres et de construire une identité en lien avec cette pratique (cf. infra, I.5.7.1). Le développement des compétences au sein des communautés sociales se fait également grâce à la création d'un répertoire partagé de ressources sur la base des expériences de participation collective (cf. infra, I.5.7.2).

L'apprentissage est un acte conscient. Il est dirigé par la conscience de l'individu de la finalité de ses actions et des particularités des contextes dans lesquels il apprend. L'élément fondateur de l'apprentissage est ainsi placé à l'intérieur de l'individu. Il ne s'agit pas de la connaissance ni de la source qui la fournit. Il s'agit des schèmes d'actions que l'apprenant construit grâce à ses contacts avec les ressources humaines et instrumentales de l'activité. Il va sans dire que dans une telle approche, enseigner ne se résume pas à une transmission de connaissances. Il s'agit (i) de planifier des activités dont la structure fait de l'apprenant un acteur social pouvant interagir avec les ressources de son environnement, et (ii) d'accompagner l'apprenant dans la réalisation de telles activités. C'est sur la même

conception de l'acte de l'enseignement et de l'apprentissage que se basent l'approche par compétence et la perspective actionnelle de l'apprentissage des langues (cf. infra, I.2.3 & I.2.8).

L'apprentissage ne se fait pas du plus simple vers le plus compliqué mais en situant l'élémentaire dans le complexe. L'apprentissage d'une activité se fait sur la base de la compréhension simultanée de tous les niveaux de l'activité (opérations, actions et activité elle-même) et surtout de la compréhension de l'interaction qu'établissent ces différents niveaux entre eux. Ainsi, la réalisation d'opérations langagières de façon isolée ne débouche pas sur le développement des compétences en langue nécessaires pour agir en société. Il s'agit pourtant de l'approche sur laquelle beaucoup de manuels de langue sont basés.

Dans la conception des activités d'apprentissage des langues en milieu institutionnel, il est important d'aller au-delà du niveau opératoire en visant la complexité d'une activité sociale authentique. Cela permet à l'apprenant de situer les opérations langagières qu'il est amené à réaliser dans le cadre d'actions qui, à leur tour, vont dans le sens d'une activité globale pertinente par rapport au contexte social dans lequel il se trouve (cf. infra, I.3).

I.2. Compétences en langues en tant que finalité de l'activité

Dans le chapitre précédent, nous avons montré les principes fondateurs de la théorie de l'activité et la manière dont elle peut contribuer à une meilleure compréhension des activités d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel. Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur le concept de « compétences en langues » en tant que finalité de l'activité d'apprentissage des langues.

Après une analyse du concept de « compétence » en éducation, nous étudierons les ressources mobilisées par l'individu dans le développement et la mise en œuvre de compétences. Nous nous intéresserons ensuite au concept de compétences en langues et à son évolution et considérerons ce concept dans la perspective de la théorie de l'activité.

Cette analyse nous permettra d'expliquer, dans les prochains chapitres, l'évolution des autres composantes de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel en lien avec celle des compétences en langues.

I.2.1. La compétence, une notion multi-disciplinaire

Qu'est-ce qu'une compétence et quelles sont les spécificités d'une personne compétente ? Quel est le rapport des compétences, des savoirs et des connaissances ? Comment peut-on développer une compétence ? Afin de pouvoir donner des réponses à ces questions, nous allons présenter quelques définitions de cette notion.

La notion de « compétence » se prête souvent aux ambiguïtés sémantiques dues à la multiplicité d'usages dont elle a fait l'objet par différents chercheurs. Selon une première acception très générale, la compétence désigne la capacité à effectuer certains actes dans un domaine donné. Outre cette première définition générale, ce terme a été largement employé dans différents domaines des sciences humaines et sociales tels que le droit, la psychologie, la linguistique, les sciences du travail, et pendant les dernières décennies, de plus en plus dans les domaines de la formation et de l'éducation.

En linguistique générative¹¹, suite à l'utilisation par N. Chomsky (1965) de l'opposition compétence/performance, dans le cadre de sa grammaire générative, le terme compétence a été doté d'un sens scientifique particulier. La compétence désignait pour Chomsky la capacité des êtres humains à produire et à interpréter, grâce à leur potentiel biologique, un ensemble théoriquement infini d'énoncés grammaticalement corrects. En revanche, la performance était l'ensemble des énoncés effectivement produits par les locuteurs, dont la quantité est contrainte, dans une situation d'énonciation, par notre limite mémorielle et pour des raisons pragmatiques. La compétence est donc considérée comme un potentiel inné et individuel, opposée à la performance qui, elle, désigne l'actualisation effective de ce potentiel dans des situations réelles de communication¹² (Ruwet, 1967).

¹¹ Nous renvoyons le lecteur aux travaux fondateurs ou aux travaux de synthèse menés sur la linguistique générative (voir par exemple Chomsky (1965) et (1995) ou Boltanski (2002)).

¹² Saussure (1916, 1972) avait déjà conceptualisé cette distinction avant Chomsky en opposant la *langue* à la *parole*. La langue pour lui désignait un système de signes partagés par une communauté linguistique alors que la parole désignait un ensemble virtuellement infini d'énoncés oraux et écrits pour les individus de cette même communauté. Chomsky (1957, 1971) reprend cette distinction pour définir le tandem compétence/performance.

Du côté des spécialistes des sciences du travail (Le Boterf, 1994 ; De Terssac, 1996), la compétence est définie comme la capacité que possède un individu à mobiliser son potentiel en situation. Ainsi, la compétence concerne non seulement le potentiel de chaque individu, mais également la situation dans laquelle ce potentiel est mis en œuvre. En d'autres termes, la compétence comprend aussi bien ce qui permet à l'individu de gérer son potentiel que la mobilisation et l'actualisation de ce potentiel (Jonnaert, 2002, p. 15). Selon Le Boterf (op. cit.), « être compétent c'est être capable, en fonction d'une certaine intelligence des situations, d'établir des liens entre des ressources à combiner et à mobiliser, des pratiques à mettre en œuvre et des performances à réaliser. »

I.2.2. Le concept de « compétence » en éducation

Il ressort de ce qui précède que la linguistique générative et les sciences du travail ont adopté deux approches différentes du concept de compétence. La linguistique générative distingue clairement la compétence, considérée comme innée, de la performance, considérée comme effective et observable en situation. Les sciences du travail, quant à elles, fusionnent les notions de « compétence » et de « performance » en une seule notion de « compétence » qui évoque autant les potentialités d'un individu que l'actualisation de celles-ci. La compétence ainsi comprise est clairement ancrée dans l'action et contextualisée dans des situations (Jonnaert, op. cit., p. 18).

La question qui se pose à ce stade de notre recherche est de savoir laquelle de ces deux approches est plus pertinente pour le domaine de l'éducation. Il est vrai que des décalages entre les objectifs pédagogiques et la performance effective des apprenants sont observés quotidiennement dans les classes de langue. Mais l'existence de ce décalage peut-elle justifier l'application de l'opposition compétence/performance au domaine de l'éducation ?

La critique formulée à l'encontre du tandem compétence/performance porte, entre autre, sur le fait que « la performance ne fournit que des caractéristiques observables d'une compétence. De ce fait, une telle approche par compétences en éducation serait connotée par une perspective strictement comportementaliste » (Jonnaert, op. cit., p. 34). Comme le

souligne Perrenoud (1997, p. 24), la performance laisse ainsi l'illusion qu'une perspective comportementaliste du développement des compétences est suffisante.

On pourrait être tenté de faire un lien entre objectifs opérationnels et compétences. Les objectifs opérationnels correspondent à des modèles définis *a priori* que l'on cherche à développer et observer chez les apprenants. Ces objectifs permettraient à l'enseignant d'observer si, oui ou non, les élèves ont effectivement appris ce qui était à apprendre et l'action effective de l'apprenant serait de l'ordre de la performance. Cette approche, qui présente un caractère normatif non négligeable, trouve ses racines dans des courants comportementalistes des années soixante mais elle est encore très présente. Dans cette approche, des comportements observables définis en tant qu'objectifs opérationnels sont considérés extérieurs à l'apprenant et sont en général définis par l'enseignant. De plus, les caractéristiques complexes des situations d'apprentissage qui permettent l'émergence des performances ne sont pas prises en considération (Jonnaert, op. cit., p. 23). En réalité, dans une telle approche, l'apprentissage reste au niveau le plus élémentaire de l'activité, à savoir au niveau des opérations, et l'on ne s'intéresse pas aux niveaux plus globaux et plus complexes de l'activité, à savoir le niveau des actions et le niveau de l'activité elle-même.

Comme le souligne Jonnaert (op. cit., p. 24), la transposition de l'opposition compétence/performance au contexte de l'apprentissage suscite des difficultés théoriques (la non prise en compte de la complexité des situations éducatives) et méthodologiques (l'évaluation des compétences par l'intermédiaire des performances).

En conséquence, l'approche de la notion de compétence que nous retiendrons dans notre étude est une approche selon laquelle la « compétence » et la « performance » fusionnent en une seule notion, à savoir, la notion de « compétence ».

I.2.3. L'approche par compétence en éducation

Le concept de compétence a sans doute d'abord été utilisé en éducation dans le cadre de nombreuses réflexions sur la formation professionnelle (Jonnaert, op. cit., p. 30). Dans le monde de la formation professionnelle des adultes, la question du lien entre les savoirs acquis en formation et les situations de travail a été posée depuis longtemps, en raison des impératifs liés au transfert des acquis dans le champ socioprofessionnel (Roegiers, 2010, p.

89). En effet, la formation des adultes a souvent une visée socioprofessionnelle précise qui consiste à permettre aux « apprentis » de réinvestir les acquis en formation sur le lieu de travail.

Ceci n'est pas le cas du monde de l'éducation, qui comme le rappelle Springer (2000, p. 67) a deux visées contradictoires :

L'école est habitée par deux visées contradictoires : une visée culturelle et générale, qui concerne la transmission du patrimoine culturel commun, et une visée sociale, plutôt adaptatrice et utilitariste, qui s'intéresse aux besoins sociaux et individuels. La première visée est par nécessité détachée des contingences quotidiennes et exige une certaine « hauteur » de pensée, une certaine permanence atemporelle. Elle a largement dominé, et domine encore, l'enseignement.

De plus, les problématiques abordées dans le cadre de l'éducation ne sont souvent pas traitées dans leur complexité. L'enseignement a pris l'habitude de décomposer, d'isoler et de simplifier (Taurisson, 2005, p. 60) (cf. introduction générale). Ainsi, un fossé se creuse entre l'éducation, qui a tendance à transmettre les savoirs de façon cloisonnée et détachée de leurs contextes d'utilisation en société, et les situations sociales, qui se complexifient sans cesse grâce au développement d'échanges sociaux, économiques et culturels.

C'est pour combler ce fossé qu'une attention de plus en plus grande est portée, dans les travaux de recherche en éducation et en didactique des langues, à la mise en œuvre d'une approche par compétence en contexte éducatif institutionnel. Cette approche met l'intégration sociale de l'individu au centre des objectifs de l'éducation en portant un regard critique sur « les raisons d'apprendre de la façon dont on apprend » (Roegiers, op. cit., p. 87). Elle met en cause la suffisance des savoirs isolés et non contextualisés au profit des pratiques faisant appels à la capacité des individus à agir efficacement selon les exigences des situations sociales complexes.

I.2.4. Compétence : la capacité à agir en situation

Au vue de ce qui précède, nous pouvons remarquer l'importance des situations sociales pour une approche par compétence. Jonnaert, Lauwaers, et Pesenti (1990) mettent en avant l'importance de la situation dans laquelle les compétences sont mises en œuvre en définissant la compétence comme « la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment ». Roegiers (2000, p. 66) propose la définition suivante : « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser, de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. Pour Gillet (1991, p. 69), une compétence se définit comme « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ».

Selon la perspective de ces auteurs, une compétence concerne une situation particulière. Elle est cependant transférable à d'autres situations semblables et est ainsi exploitable dans une classe de situations liées. Le transfert se fait en recontextualisant dans d'autres situations la totalité ou certains des éléments d'une compétence développée au cours d'une situation initiale. Scallon (2004) rappelle qu'il ne s'agit pas d'appliquer ni même d'utiliser de façon routinière des savoirs et savoir-faire qui viennent d'être appris, mais de convoquer de manière inédite et originale des ressources intériorisées.

Pour Le Boterf (1994, p. 33), le « savoir-agir » est constitué non seulement d'un « savoir-mobiliser » des ressources, mais aussi d'un « savoir-transférer ». Il souligne ainsi qu'être compétent, c'est également « être en mesure de transférer, c'est-à-dire de réinvestir ses compétences dans des contextes distincts. C'est en effet, paradoxalement, en comprenant comment l'on s'y prend pour agir efficacement dans un contexte particulier que l'on se prépare à agir dans un contexte différent ».

Dans le même ordre d'idée, Pastrè et Samurçay (2001) envisagent la compétence comme « un rapport de la personne aux situations ». Masciotra, Jonnaert et Daviau (2003),

quant à eux, considèrent la compétence comme une « intelligence des situations » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2005).

Une compétence	fait référence à un ensemble d'éléments	que le sujet peut mobiliser	pour traiter une situation	avec succès
D'Hainaut, 1988	des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être	(non précisé)	Traitement des situations	exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité
Raynal et Rieunier, 1997	des comportements	ces comportements sont potentiels	une activité complexe	exercer efficacement une activité
Gillet, 1991	un système de connaissances conceptuelles et procédurales	des connaissances sont organisées en schémas opératoires	l'identification d'une tâche-problème et sa résolution	une action efficace
Perrenoud, 1997	des ressources	ces ressources sont mobilisables	un type défini de situations	agir efficacement
Jonnaert, Lauwaers, Peltier, 1990	des capacités	ces capacités sont à sélectionner et à coordonner	la représentation de la situation par le sujet	répondre plus ou moins pertinemment à la sollicitation de la représentation de la situation
Meirieu, 1991	un savoir identifié	ce savoir identifié est à mettre en jeu	une situation déterminée	une combinaison appropriée de capacités
Pallasco, 2000	des dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle	la mobilisation est exprimée à travers le concept de disposition	des situations-problèmes	une action responsable c'est-à-dire conçue, gérée et appliquée en toute connaissance de cause
Roegiers, 2000	un ensemble intégré de ressources	ces ressources sont mobilisées de manière intériorisée	une famille de situations-problèmes	résoudre les situations-problèmes

Tableau 1 : mise en correspondance de quelques définitions proposées pour le concept de compétence (emprunté à Jonnaert (2002, p. 31) et complété par nous-mêmes).

Le tableau ci-dessus n'est certes pas exhaustif, mais permet de dégager des éléments constants dans les définitions proposées par certains chercheurs francophones du domaine de l'éducation. La première colonne du tableau reprend quatre catégories d'éléments qui sont relevés systématiquement dans les définitions analysées. L'analyse de Jonnaert (op. cit.) montre qu'au moins trois éléments constants ressortent de toutes les définitions proposées. Ces trois éléments semblent être constitutifs du concept de compétence :

- une compétence repose sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources ;
- une compétence ne se développe qu'en situation ;
- une compétence permet le traitement efficace de la situation.

I.2.5. La mobilisation de ressources en situation

Une compétence va bien au-delà d'un ensemble de routines comportementales. Elle est inscrite dans une situation dans le sens où elle est basée sur le traitement conscient de la situation sur la base d'un ensemble de ressources pertinentes par rapport à la situation. Selon Le Boterf (op. cit.), « il n'y a de compétence que de compétence en acte ». Ainsi, ce qui caractérise une compétence c'est la mobilisation d'un répertoire de ressources pour répondre le plus efficacement possible aux exigences des contextes dans lesquels l'individu est amené à agir.

Une compétence ne s'appuie pas uniquement sur des ressources cognitives. Elle se base sur l'intégration et la mobilisation d'un ensemble de ressources de diverses natures qui peuvent être internes ou externes au sujet.

En ce qui concerne les ressources internes, elles renvoient non seulement aux ressources cognitives mais aussi aux ressources affectives et conatives. Nous allons parcourir ces différentes ressources afin de montrer leur diversité.

Les « connaissances » sont traditionnellement classifiées en trois catégories distinctes : les « connaissances déclaratives », les « connaissances procédurales » et les « connaissances conditionnelles ».

Les connaissances « déclaratives constituent le savoir théorique : les faits, les règles, les lois, les principes. Elles sont constituées de concepts liés entre eux pour former des propositions. Plutôt statiques, celles-ci ne permettent pas d'agir à elles seules sur le réel. Elles « décrivent la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités » (Perrenoud, 1997, p. 9). Le Boterf (1994) parle de savoirs théoriques. Selon lui, les savoirs théoriques « visent à comprendre : un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus... Ils servent à en décrire et à en expliquer les composantes ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation ». « Il s'agit d'un « savoir que » (*knowing that*) plutôt que d'un « savoir comment » (*knowing how*) (Le Boterf, op. cit., p. 73).

Les connaissances « procédurales » forment des descriptions de dispositions et de procédures d'action en intégrant une quantité plus ou moins grande de connaissances déclaratives. Elles « décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat » (Perrenoud, op. cit., p. 9). Selon le Boterf, les savoirs procéduraux visent à prescrire « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». Ils permettent de disposer de règles pour agir. À la différence des savoirs théoriques qui sont exprimés dans une forme indépendante des actions qui pourraient les utiliser, les savoirs opératifs sont décrits en vue d'une action à réaliser ».

Les connaissances « conditionnelles » réfèrent aux conditions de l'action. Elles « décrivent les conditions de validité des connaissances procédurales » (ibid.). Les connaissances déclaratives expliquent les conditions ou les contextes dans lesquels des connaissances déclaratives et procédurales peuvent être utilisées. Sans ces connaissances, l'individu ne serait pas en mesure de sélectionner des connaissances déclaratives et procédurales appropriées dans un contexte d'action particulier. Cela est également vrai pour la mise en pratique des apprentissages institutionnels dans des contextes réels de la vie sociale. « Alors que les connaissances déclaratives correspondent à la question « quoi ? » et que les connaissances procédurales portent sur la question « comment ? », les connaissances conditionnelles ont trait aux questions « quand ? » et « pourquoi ? ». Or, pour déterminer s'il est approprié de réutiliser des connaissances ou des compétences dans un contexte autre que celui de l'apprentissage, il est essentiel que les élèves puissent répondre à la question « quand ? » et, idéalement, à la question « pourquoi ? » (Tardif & Presseau, 1998).

Certains chercheurs ont tenté de faire une classification des ressources cognitives allant au-delà des trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui puisse rendre compte de tous les ingrédients cognitifs d'une compétence. Par exemple, Le Boterf (op. cit.) parle d'autres ressources cognitives telles que des « savoir-faire procéduraux ». Selon lui, il ne suffit pas de connaître une procédure pour savoir la mettre en œuvre. Ainsi, il présente des savoir-faire procéduraux comme des savoirs procéduraux nécessitant un entraînement systématique et qui s'acquièrent souvent par le biais des formations.

Les « savoir-faire expérientiels » sont, en revanche, pour cet auteur (op. cit.), des procédures d'action qui échappent souvent à la formation et ne s'acquièrent que par la pratique. Contrairement aux savoir-faire procéduraux, ce type de savoir-faire n'est pas générique mais local et peu généralisable. Springer (2000) rappelle qu'en didactique des langues, la distinction entre savoir-faire procédural et savoir-faire expérientiel renvoie à l'opposition entre acquisition en milieu immersif et apprentissage communicatif au milieu institutionnel. « L'introduction de l'utilisation d'une L2 dans les disciplines non linguistiques va dans le sens du développement de ce savoir-faire expérientiel non conscientisé par un travail didactique ».

Les « savoir-faire sociaux et relationnels » renvoient à ce qui est traditionnellement désigné par le terme « savoir-être » et englobent les comportements sociaux, les attitudes relationnelles et les attitudes éthiques. Comme le fait remarquer Springer (op. cit.), cet aspect n'apparaît pas explicitement dans les programmes de langues. Il est pourtant fondamental car il s'inscrit dans la nécessaire ouverture culturelle.

Enfin, les savoir-faire cognitifs et métacognitifs correspondent, selon le Boterf (op. cit.), aux opérations cognitives en jeu dans la résolution de problèmes. Springer (op. cit.) rapproche ces savoir-faire de la « composante stratégique » des compétences en langues sur laquelle nous reviendrons plus loin dans ce chapitre (cf. infra, I.2.7).

Quant aux ressources affectives, elles permettent à l'individu de prendre des décisions dans un temps restreint en réduisant le champ des alternatives. Face à toute situation, y compris des situations d'apprentissage, l'organisme émet des signaux émotionnels qui influencent toutes les prises de décision de l'individu. Ces signaux ne remplacent pas les

processus logiques de raisonnement, mais réduisent la gamme des options sur lesquelles ils auront à s'appliquer. Ces ressources émotionnelles sont en relation étroite avec nos ressources cognitives. Comme le souligne Le Boterf (1997), « les schèmes construits et possédés par un individu sont davantage des schèmes affectivo-cognitifs que des schèmes purement cognitifs ».

Finalement, en ce qui concerne les ressources conatives, elles permettent d'expliquer comment les connaissances, les savoir-faire et les émotions se traduisent en comportements (Bagozzi, 1992). De manière plus générale, nous pouvons dire que les ressources conatives expliquent la relation entre les ressources cognitives et affectives de l'individu et le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance de ses comportements.

Parmi les différents types de ressources individuelles que nous avons présentés ci-dessus, seul le développement de certains types de ressources cognitives notamment celui des connaissances déclaratives et procédurales a souvent occupé la plus grande place dans les programmes d'enseignement au sein d'institutions éducatives. En réalité, l'importance du développement de ressources individuelles liées aux contextes de la mise en œuvre des compétences (connaissances conditionnelles, savoir-faire procéduraux, expérientiels, sociaux et relationnels, intelligence affective, attitudes conatives liées à l'autodirection et à l'efficacité personnelle) est souvent sous-estimée dans les activités d'apprentissage réalisées au sein d'institutions éducatives.

Quant aux ressources externes à l'individu, elles renvoient à tout élément instrumental ou humain se situant dans l'environnement du sujet et qui contribue d'une manière ou d'une autre au développement et à la mise en œuvre des compétences. Il s'agit d'artefacts techniques mais aussi de ressources sociales (les membres des communautés sociales auxquelles le sujet appartient).

Nous avons évoqué, dans le chapitre précédent, les médiations instrumentale et sociale dont le sujet peut bénéficier pour atteindre la finalité de son activité. Ces mêmes médiations s'opèrent évidemment lorsque la finalité de l'activité est le développement ou la mise en œuvre d'une compétence. Nous ne reviendrons donc plus sur la place des ressources externes dans le développement des compétences et renvoyons le lecteur intéressé au chapitre précédent (cf. supra, I.1.3. & I.1.4)

En somme, le développement et la mise en œuvre efficace d'une compétence dépendent non seulement de la nature et de l'étendue des ressources internes mais aussi de celles des ressources environnementales et de la qualité des interactions entre ces deux catégories de ressources.

Il nous semble pertinent de faire un rapprochement entre le contexte du développement des compétences et le cadre de l'activité humaine présenté dans le modèle d'Engeström (cf. supra, I.1.5). Dans une activité ayant comme objet le développement des compétences, les composantes du cadre de l'activité (artefacts, communautés, règles et conventions, division du travail) représentent autant de ressources environnementales que l'individu peut mobiliser pour atteindre la finalité de l'activité.

Bien entendu, les ressources sélectionnées par l'individu en vue d'une mobilisation dans des actions ne constituent pas une « somme » de ressources empilées. Elles sont au contraire articulées entre elles et organisées en schèmes d'actions (cf. supra, I.1.3.1 ; infra, I.2.6). Jonnaert (2002, p. 58) parle de réseau opératoire pour insister sur le fait que « chaque ressource, permet de rendre optimale l'utilisation de l'ensemble des ressources mobilisées ». La notion de réseau implique que les ressources soient reliées entre elles de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet.

I.2.6. L'organisation des ressources en schèmes d'actions

Pour pouvoir mobiliser des ressources de différentes natures en action, l'individu fait appel à une organisation mentale créée par des « schèmes opératoires » ou des « schèmes d'action ». Les schèmes d'action sont des structures cognitives que l'on développe au cours de l'action et par l'action. Ce sont ces schèmes qui organisent nos ressources en systèmes cohérents pour nous permettre de les mobiliser afin d'agir efficacement dans les contextes de la mise en œuvre d'une compétence. Ces schèmes ne sont pas des connaissances. Ils devraient être considérés plutôt en termes d'organisations fonctionnelles. Lorsque l'individu se trouve dans un contexte spécifique, ses schèmes d'action lui permettent d'établir une relation entre les particularités du contexte dans lequel il se trouve et un système cohérent de ressources internes et externes pertinentes par rapport à ce contexte. Ce système de

ressources rend l'individu capable d'agir de manière appropriée dans le contexte de l'activité. Selon Perrenoud (1994), « sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétences, mais seulement des connaissances ».

Les êtres humains agissent rarement sans mobiliser certains savoirs, mais ils n'agissent jamais avec des savoirs seulement. Ces derniers ne forment qu'une mémoire, un stock d'informations et de procédures détachées de leurs situations d'application. Les schèmes d'actions permettent de mobiliser les savoirs par rapports aux contextes précis d'actions. « Il n'y a de compétences stabilisées que si la mobilisation de connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués » (Perrenoud, 1997, p. 29).

Pour Piaget (1973, pp. 23-24), un schème est ce qu'il y a de transportable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à une autre.

Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action.

La définition de Vergnaud (1990, p. 136) nous semble également éclairante :

Appelons « schème » l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire.

Ainsi, les schèmes d'action structurent les ressources à disposition de l'individu par rapport à une classe de situations pour lui permettre de réaliser l'action appropriée de manière de plus en plus spontanée. Plus ces schèmes sont développés, plus l'individu se dote d'une certaine intelligence des situations pour mobiliser ses connaissances-en-acte. D'une part, il répertorie de plus en plus d'éléments communs entre un nombre de plus en

plus grand de situations. Cela lui permet de reconnaître plus spontanément d'autres situations appartenant à la même classe. D'autre part, il associe à ces situations les connaissances nécessaires pour prendre des initiatives appropriées et réaliser des actions efficaces de manière de plus en plus spontanée lorsqu'il se trouve dans de telles situations (connaissances-en-acte).

Ces connaissances-en-acte ne sont, bien sûr, pas appliquées telles quelles dans les nouvelles situations. L'individu réalise toujours un ajustement plus ou moins grand par rapport aux éléments nouveaux de la nouvelle situation. Ce qui permet non seulement d'adapter les connaissances-en-acte au caractère singulier de chaque situation, mais également de les faire évoluer et développer. Selon Perrenoud (1994), les schèmes d'action constituent « la structure de l'action - mentale ou matérielle -, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues ».

I.2.7. Le concept de compétences en langues et son évolution

Pour pouvoir fonder des dispositifs d'enseignement ayant comme finalité le développement de compétences en langues, il est nécessaire de rendre compte des éléments constitutifs de ces compétences. En effet, l'analyse de la nature de ces éléments constitutifs permet de justifier les choix de supports et des activités d'apprentissage. Cela serait évidemment difficile à faire si on considérait le concept de compétences en langues en bloc (Beacco, 2007, pp. 73-74). C'est pourquoi, dans cette section, nous étudierons brièvement l'évolution du concept de compétences en langues et les composantes de ces compétences selon les chercheurs en linguistique et en didactique des langues.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans ce chapitre (cf. supra, I.2.1), la conception chomskyenne de la compétence est définie par rapport à la dichotomie compétence/performance (Chomsky, 1965). La linguistique générative s'intéresse à la capacité innée de l'homme à traiter le langage et aux mécanismes mentaux universels qui caractérisent cette capacité biologique spécifique. Tout ce qui concerne l'utilisation de cette

capacité dans des situations concrètes de la communication, ou la « performance » selon les cognitivistes, ne relève pas de ce type d'analyse linguistique (Springer, 2000, p. 69).

La dichotomie « compétence/performance » est cependant mise en question dès les années 70 par certains chercheurs qui considèrent qu'elle exclut l'analyse des phénomènes psychologiques ou contextuels du champ de la linguistique (Hymes, 1984, p. 142). Par exemple, Labov (1971, p. 468) considère que « le but principal de la distinction compétence/performance est « d'aider le linguiste à exclure des données qu'il trouve difficile à traiter » et Halliday (1972) estime que le terme performance a pour but de « renvoyer à tout ce qui n'entre pas dans le champ d'une conception délibérément idéalisée et restreinte ».

I.2.7.1. *Compétence de communication*

Hymes (1972) rejette la conception chomskyenne de la compétence et introduit le concept de « compétence de communication ». Il définit ce concept comme ayant deux composantes principales : la « compétence grammaticale », qui renvoie aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés (équivalente à la compétence linguistique de Chomsky), et la « compétence socioculturelle », qui renvoie aux règles d'usage de type social et culturel.

L'objet de la linguistique qui se limitait alors essentiellement à l'étude de la faculté universelle de langage s'est élargi afin d'intégrer également les mises en œuvre de cette faculté par des sujets sociaux réels dans des contextes originaux. Comme le rappelle Springer (1998), « la communication n'est pas la simple exécution d'un code et d'un jeu de règles sociales prêts à l'emploi. C'est au contraire une mise en œuvre chaque fois originale de ressources et de capacités cognitives pour des interactions sociales ».

Muller (2002, p. 76) voit cet élargissement du champ de l'analyse linguistique dans le cadre d'une évolution générale de toutes les disciplines dans le sens de la prise en compte des aspects psychosociaux :

Dans l'histoire de la linguistique (comme pour d'autres disciplines), il est possible d'identifier ce changement de conception dès le moment où les chercheurs ne considèrent plus la langue comme un objet abstrait – dont on pourrait délimiter

les frontières, identifier les caractéristiques, etc. – mais comme un objet « psychosocial » : la langue est utilisée par des individus qui se l'approprient, jouent avec, utilisent certaines dimensions plutôt que d'autres, dans des situations sociales spécifiques.

D'un autre côté, on prend conscience que « pour qu'il y ait compréhension, il est nécessaire qu'il y ait négociation, adaptation, confirmation, bref ce qu'on appelle une « co-construction de sens » (Springer, 1999a). Cette conscience a été à la base du développement de la linguistique du discours qui a permis de rendre compte des compétences liées à la reconnaissance des types de discours et à la construction commune du sens. On distinguera ainsi une « composante discursive », qui caractérise la capacité à mettre en œuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés de discours ou formes discursives, et une « composante socioculturelle » qui permet au locuteur de reconnaître et d'interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre système culturel (Springer, 1999a).

Canale et Swain (1980), et Canale (1983) ont proposé un modèle de compétence de communication en quatre composantes qui a constitué la base des conceptions futures des compétences en langues. Il s'agit de la « composante grammaticale » (qui concerne les structures internes du langage telles que le vocabulaire, la syntaxe, la phonologie, la sémantique), de la « composante sociologique » (qui renvoie aux règles socioculturelles de l'usage de la langue comme le but et les conventions de l'interaction), de la « composante discursive » (qui renvoie à la capacité à enchaîner une série d'énoncés pour produire un discours pertinent et significatif) et enfin de la « composante stratégique » (qui concerne les stratégies verbales ou non verbales mises en œuvre lors d'une interaction comme par exemple les réparations et les reformulations).

La particularité de la définition de Canale et Swain a surtout été la prise en compte de l'aspect stratégique dans la communication en langue étrangère. La compétence stratégique en langue étrangère va au-delà de cette compétence en langue maternelle en incluant non seulement des stratégies communicatives en jeu dans la communication en langue maternelle (comme la reformulation) mais aussi des stratégies spécifiques de la communication en langue étrangère dans les situations de communication exolingue. Il s'agit

des capacités permettant à l'apprenant d'une langue étrangère de compenser, au moyen des périphrases par exemple, les dysfonctionnements de la communication dus à des réalisations verbales insuffisantes ou lacunaires (Beacco, 2007, p. 76). Comme rappelle Springer (1998, p. 78), « le locuteur non natif doit disposer de moyens et de stratégies lui permettant de gérer l'asymétrie communicative en langue étrangère ».

I.2.7.2. Au-delà de la compétence de communication : les compétences en langues

Le concept de compétence de communication développé par des chercheurs comme Hymes (1972) et Canale et Swain (1980) a l'avantage de prendre en compte des aspects pragmatiques et stratégiques de la communication. Cependant, en mettant l'accent sur la communication, ce concept semble ne pas suffisamment rendre compte de l'importance de certaines compétences générales qui ne sont pas propres à la communication mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris pour des activités communicatives.

Le CECR (2001) propose une approche plus globale du concept de compétence à communiquer en le considérant dans le cadre des activités sociales dans lesquels l'apprenant est amené à mettre en œuvre des communications. La compétence de communication est ainsi considérée en tant que moyen pour réaliser diverses actions dans le cadre de la vie sociale de l'individu, que ce soit dans les contextes de la vie quotidienne ou dans les cadres plus spécifiques des activités académiques ou professionnelles.

L'approche du CECR (op. cit., p. 82) de la notion de compétence se veut donc avant tout une approche dynamique et globale :

Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication (y compris, bien sûr, ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et à long terme. Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une

autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer.

Selon le CECR, les compétences sont « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Cette définition semble intéressante puisqu'elle présente une particularité importante de toute compétence : celle de nous permettre d'« agir ». Elle ne nous semble cependant pas tout à fait satisfaisante étant donné qu'elle n'insiste pas assez sur l'importance du contexte dans lequel l'individu met en œuvre ses compétences. En effet, comme nous l'avons montré plus haut (cf. supra, I.2.4), il existe un lien fort entre l'efficacité d'un individu dans l'utilisation de ses connaissances, habiletés et dispositions pour agir et le contexte dans lequel il est amené à agir. Un individu peut avoir la compétence nécessaire pour mener à bien la communication dans une situation de communication donnée, mais pas dans une autre.

Le CECR distingue trois composantes : la « compétence linguistique », la « compétence sociolinguistique » et la « compétence pragmatique ».

La composante linguistique se base sur des connaissances lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques et de manière générale, sur toute dimension du système d'une langue pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations (ibid., p. 17).

La composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios d'échanges interactionnels. Elle recouvre la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés, adaptés (compétence discursive¹³), utilisés pour la réalisation de fonctions

¹³ C'est celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents et cohésifs en respectant les tours de parole, l'enchaînement naturel, organisation thématique et logique, principes coopératifs (maximes conversationnels de Grice, 1975 à savoir, la qualité, la quantité, la pertinence et la modalité), etc.

communicatives et segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence fonctionnelle¹⁴) (ibid, p. 18).

La composante sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue tels que les marqueurs des relations sociales¹⁵, les règles d'adresse et de politesse, les différences de registres, la régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, et groupes sociaux, les expressions de la sagesse populaire¹⁶, les dialectes et les accents, la codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté (ibid.). Le modèle proposé par le Conseil de l'Europe accorde à la composante sociolinguistique un rôle clé en la considérant comme une composante centrale qui fait le lien entre la composante linguistique et la composante pragmatique (Springer, 2002, p. 64).

Quant à la dimension stratégique, que nous avons évoquée lors de la description du modèle de Canale et Swain (1980), elle occupe également une place importante dans le modèle du Conseil de l'Europe, mais elle n'est pas incluse dans la compétence de communication (Springer, op. cit.). Celle-ci est considérée comme n'étant pas de même nature que les trois autres composantes (Beacco, 2007, p. 76), mais comme une capacité cognitive générale, de nature non-communicative/langagière qui est sollicitée de manière permanente dans la communication pour planifier, contrôler et exécuter le but communicatif (Faerch & Kasper, 1983 ; Beacco, op. cit., p. 103 ; Springer, op. cit.). Selon le CECR (op. cit., p. 48), « les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la

¹⁴ Recouvre la capacité à l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières (par exemple pour donner et demander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, établir des relations sociales, structurer le discours, remédier à la communication, faire des descriptions, démonstrations, explications, commentaires ou narrations, etc.) ainsi que la capacité à utiliser les modèles d'interaction sociale (schémas) qui sous-tendent la communication (par exemple former le groupe de travail et créer des relations entre les participants, mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune, parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre, etc.).

¹⁵ Par exemple, l'usage et choix des salutations ou des formes d'adresse, l'usage des conventions de prise de parole, l'usage et choix des exclamations, etc.

¹⁶ Par exemple, l'utilisation des proverbes ; expressions idiomatiques, familières ou de croyances ; attitudes ; clichés et valeurs, etc.

tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis ».

Enfin, les auteurs du CECR insistent sur le fait que les catégories de compétences communicatives langagières précisées ci-dessus (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) ne sont pas les seules à contribuer à la capacité de l'homme à communiquer. Pour ces auteurs, les compétences nécessaires à l'usage de la langue dans les situations sociales réelles vont au-delà des compétences à communiquer par le langage et comprennent également un ensemble de compétences générales nécessaires à l'accomplissement de ces actions. Ces compétences sont appelées des « compétences générales individuelles ».

« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. » (op. cit., p. 16). Cette connaissance comprend non seulement les savoirs liés à la langue utilisée ou à la culture des locuteurs de la langue utilisée, mais aussi les savoirs empiriques liés à la vie quotidienne, aux domaines publics ou personnels et même les savoirs empiriques ou académiques liés à un domaine professionnel, éducationnel, scientifique ou technique particulier. L'acquisition de tous ces savoirs est importante pour la production et l'interprétation de messages transmis dans le cadre d'une activité sociale basée sur l'utilisation d'une langue.

Les compétences générales nécessaires à la communication langagière comprennent aussi les savoir-être. « Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent par exemple à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale » (op. cit., p. 17). La gestion de l'anxiété liée à l'utilisation d'une langue étrangère ainsi que l'ouverture envers le mode de vie et la culture des locuteurs d'une langue étrangère relèvent également de la catégorie des savoir-être. Ces manières d'être n'ont évidemment pas un caractère fixe et peuvent être sujettes à des variations. Les savoir-être peuvent être acquis par le contact de l'individu avec la communauté qui l'entoure. Leur place ne doit pas être négligée dans le développement des compétences en langues.

Beacco (2007, pp. 91-121), quant à lui, propose un modèle de compétences en langues qui n'est pas très différent des modèles précédemment évoqués mais qui a la particularité

de diviser les compétences en langues en deux catégories : les « compétences de communication langagière » et les « compétences de communication interculturelle ». La première catégorie inclut des composantes de types « stratégique », « discursif »¹⁷ et « formel »¹⁸ et la deuxième des composantes de types « ethnolinguistique », « actionnel », « relationnel », « interprétatif », et « interculturel ».

La proposition de Beacco (op. cit.) nous semble intéressante en ce qui concerne la prise en compte des différentes composantes des compétences interculturelles de la communication, d'autant plus que, comme le fait remarquer cet auteur (op. cit., p. 114), le CECR y consacre un traitement limité. Par ailleurs, même si l'importance de ce type de compétences en langues est bien établie dans les travaux qui ont suivi le CECR, elles n'ont pas été assez explicitées dans les modèles de compétences en langues. C'est pourquoi, nous trouvons utile de passer rapidement en revue les composantes des compétences de communication interculturelle selon Beacco (op. cit., pp. 115-119).

La « composante interprétative » concerne la capacité à donner du sens et à rendre compte de sociétés qui ne leur sont pas familières, dont ils ne partagent pas les normes et les référents. Elle suppose d'activer des attitudes intellectuelles dynamiques par rapport aux discours tenus sur la société cible, sur la sienne, avec des membres de l'autre société ou de la sienne (ibid.).

La « composante interculturelle » est d'ordre déontologique et concerne la nécessité éducative de conduire les apprenants, en contact avec l'étrangeté et la différence que manifestent concrètement une langue étrangère inconnue et ceux qui l'emploient, à des attitudes positives au contact de communautés culturelles ou groupes nationaux et à en faire percevoir les valeurs et les raisons d'existence (ibid.).

La « composante relationnelle » concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant sur la matière culturelle et sociétale elle-même, impliquant demande d'explications,

¹⁷ La composante *discursive* dans le modèle de Beacco (2007) peut être comparée à la composante *discursive* dans celui de Canale et Swain (1980) ou à la compétence *pragmatique* dans celui du CECR (2001).

¹⁸ La composante *formelle* dans le modèle de Beacco (2007) peut être comparée à la composante *grammaticale* dans celui de Canale et Swain (1980) ou à la compétence *linguistique* dans celui du CECR (2001).

jugements de valeurs, réactions affectives et appelant la constitution ou le renforcement d'attitudes positives comme la curiosité, la bienveillance et la tolérance culturelle (ibid.).

La « composante ethnolinguistique », quant à elle, concerne la capacité à identifier le « vivre ensemble verbal », comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication (ibid.).

Enfin, la « composante actionnelle », concerne la capacité à « savoir agir », au moins dans un ensemble minimum de situations sociales, au sein d'une communauté peu connue ou inconnue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle (ibid.).

En considérant ce qui précède, nous pouvons remarquer que le concept de compétence en linguistique et en didactique des langues n'a cessé d'évoluer et de s'enrichir. La compétence, dans le sens chomskyen, a progressivement été élargie pour prendre en compte les aspects pragmatiques et stratégiques de la communication et a ainsi donné lieu à la compétence de communication. Cette dernière, à son tour, a été élargie pour intégrer les compétences générales nécessaires pour mener à bien des communications dans le cadre d'activités sociales finalisées et a ainsi donné lieu au concept de compétences en langues.

Nous pouvons observer que les compétences en langues sont hétérogènes et multidimensionnelles. Nous pouvons également constater que les chercheurs ne s'accordent pas sur une modélisation unique des compétences en langues. Cela n'a rien de surprenant dans la mesure où les facultés en jeu ne sont évidemment pas observables : « elles sont à (re)constituer sur le mode hypothético-déductif, à travers l'analyse d'observables » (Beacco, 2007, p. 74). Ces divergences qui, de prime abord, pourraient paraître problématiques permettent, comme l'estime Springer (1998), d'apporter des éclairages complémentaires et de donner de l'épaisseur au concept de « compétence de communication » évitant ainsi les réductions abusives. C'est bien entendu pour insister sur l'hétérogénéité et la multidimensionnalité des compétences de communication que nous parlons de compétences au pluriel.

I.2.8. L'approche par compétence dans l'enseignement des langues

L'évolution théorique du concept de compétences en langues appelle évidemment à une évolution des pratiques de l'enseignement sur le terrain pédagogique. Les activités d'apprentissage des langues mises en œuvre en contexte institutionnel devraient en effet aider l'apprenant à développer toutes les composantes des compétences en langues nécessaires à une utilisation autonome et efficace de la langue en société. L'émergence d'une approche par compétence en didactique des langues constitue une réponse à la nécessité d'adapter les méthodes d'enseignement/apprentissage en classe de langue à la complexité des compétences en langues.

Il faut noter que ces évolutions théoriques se sont réalisées parallèlement, et en grande partie grâce aux évolutions sociales. La mobilité croissante des individus à travers le monde et l'accélération de la migration a rendu nécessaire le développement des compétences permettant aux individus de s'adapter rapidement aux nouvelles communautés sociales. Dans le contexte européen, les séjours de longues durées dans d'autres pays pour mener différentes activités académiques, professionnelles et sociales sont devenus de plus en plus courants pour les citoyens.

D'un autre côté, les compétences en langues constituent de plus en plus un capital professionnel non négligeable. C'est pourquoi, « les utilisateurs attendent d'un enseignement qu'il leur permette d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable, ceci dans une durée et à des rythmes compatibles avec la gestion de leur propre capital-temps » (Beacco, *op. cit.*, p. 63).

Ces évolutions sociales invitent à une prise en considération de toutes les composantes de la compétence de communication (linguistique, pragmatique, stratégique) ainsi que des compétences générales et individuelles nécessaires pour agir efficacement au sein des communautés sociales au moyen des langues étrangères. Il s'agit de raccourcir la distance vécue entre apprendre et utiliser les langues en rapprochant, tant que possible, les activités scolaires des activités sociales.

I.2.8.1. *L'approche communicative en tant qu'approche par compétence*

Sans faire une présentation détaillée de l'approche communicative en didactique des langues¹⁹, nous montrerons, dans cette section, les limites des pratiques pédagogiques basées sur cette approche pour la mise en œuvre d'une approche par compétence en milieu institutionnel.

On sait que l'ambition de l'approche communicative a été, dès le départ, de fonder l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins réels des individus en situation de communication. C'est l'ambition qu'a poursuivi le Conseil de l'Europe au cours des années soixante-dix en travaillant sur un référentiel des savoirs et des savoir-faire dont un individu aurait besoin pour être capable de mener à bien une communication de manière indépendante dans les situations réelles. L'objectif était d'élaborer des instruments de référence servant de base à la réalisation de programmes nationaux permettant aux citoyens d'atteindre le « niveau seuil » de communication en langue étrangère. Il s'agit du niveau nécessaire pour satisfaire ses besoins immédiats et vitaux lors de voyages dans un autre État-membre. Comme nous le savons, la première de ces spécifications a été réalisée pour la langue anglaise (*Threshold Level (1975)*), suivie de peu par celle réalisée pour le français (*Un Niveau Seuil (1976)*) et ultérieurement, par celles créées pour d'autres langues.

Le développement de l'approche communicative a évidemment constitué un progrès dans les conceptions et les pratiques de l'enseignement des langues. Alors qu'auparavant les activités d'apprentissage étaient largement basées sur l'apprentissage des règles grammaticales par des exercices formels et la répétition de structures langagières, l'approche communicative a favorisé des activités visant le développement de la compétence de communication par la simulation de situations réelles de communication en classe de langue, notamment sous forme de lecture de textes authentiques et de jeux de rôle.

¹⁹ Nous renvoyons le lecteur aux travaux fondateurs ou aux travaux de synthèses menés sur cette approche (voir par exemple Brumfit et Johnson, 1979 ou Littlewood, 1981).

Le modèle théorique de communication langagière sur lequel se sont basés les spécifications de niveaux seuils a notamment été la théorie des actes de parole (ou actes de langage) d'Austin (1962). Cette théorie suggère qu'en communiquant au moyen de la langue, un locuteur ne réalise pas simplement une transmission de message mais il agit également sur son ou ses interlocuteur(s) ainsi que sur soi-même pour instaurer des relations sociales diverses avec ses interlocuteurs. On sait que les actes de parole (ou les « fonctions discursives »²⁰) ont constitué, avec les « notions »²¹, les deux éléments fondateurs de la grammaire qualifiée de « notionnelle-fonctionnelle ». Ainsi, les actes de parole sont devenus l'une des bases du séquençage de contenus langagiers en unités d'apprentissage. Sur la base de différents actes de parole, l'activité scolaire de référence a été de faire communiquer les apprenants en classe pour leur permettre d'agir plus tard en société, d'où les activités de simulation.

Comme le rappelle Ellis (2003, p. 28), les pratiques d'enseignement des langues basées sur l'approche communicative ne sont pas monolithiques et uniformes. Howatt (1984) propose de distinguer une « version basse » (*weak version*) et une « version haute » (*strong version*) de l'approche communicative. La première version est basée, selon cet auteur, sur la supposition que les composantes d'une compétence communicative peuvent être identifiées et enseignées séparément. Dans ce sens, une version basse de l'approche communicative n'implique pas une rupture par rapport aux configurations didactiques précédentes étant donné qu'elle reste interventionniste et analytique. Elle complète simplement l'enseignement basé sur les propriétés structurelles de la langue par des activités communicatives axées plus ou moins sur le sens.

En revanche, la version haute de l'approche communicative est basée sur l'idée que la langue ne peut être acquise qu'à travers la communication (ibid., p. 279). Dans cette conception, l'apprentissage d'une langue ne se fait pas d'abord par l'acquisition d'un système structurel et ensuite par l'apprentissage de la manière dont ce système devrait être utilisé pour communiquer mais plutôt par la découverte progressive de ce système par

²⁰ Les « fonctions » représentaient ce qu'on pouvait « faire » avec la langue ; par exemple, saluer, demander des renseignements, exprimer son accord ou son désaccord, etc.

²¹ Les « notions » représentaient tout concept dont la connaissance était estimée nécessaire à l'apprenant dans une future situation de communication ; par exemple, la possibilité, l'hypothèse, le souhait, etc.

l'individu grâce à la communication. La version haute de l'approche communicative implique donc la mise en œuvre de situations permettant à l'apprenant d'expérimenter l'utilisation de la langue dans la communication. Dans ce sens, cette version est non-interventionniste et holistique.

Il nous semble important de noter que les pratiques pédagogiques basées sur l'approche communicative, qu'il s'agisse d'une version basse ou d'une version haute de cette approche, ne suffisent pas pour rendre l'apprenant capable d'agir efficacement au moyen de la langue dans le cadre d'actions sociales au sein de la société. Comme le souligne Puren (2009a, p. 7), la reprise des différentes réalisations linguistiques des actes de parole dans les simulations et jeux de rôle correspond beaucoup plus à un réemploi linguistique qu'à une véritable action réciproque entre apprenants.

Nous avons montré, plus haut dans ce chapitre, qu'une compétence ne peut se développer qu'en lien avec son contexte de mise en œuvre (cf. supra, I.2.4). Cependant, la simulation des actes de parole ne constitue qu'une reproduction de formes et d'expressions langagières dans le cadre d'un but communicationnel donné. Elle ne peut pas reproduire toute la richesse et la complexité du contexte social dans lequel s'inscrit la communication.

La communication est en réalité toujours au service de l'action et c'est cette dernière qui lui donne du sens. Comme le rappellent les auteurs du CECR (2001, p. 15), c'est le contexte social de la communication qui procure du sens aux actes de parole réalisés dans le cadre de la communication : « 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 ».

En effet, en se focalisant sur des conversations simulées dans des « situations de communication », l'approche communicative ne prend en compte que partiellement le contexte social de la communication. S'il est relativement possible, dans le cadre d'une communication simulée, de comprendre les actes illocutoires²² qui se réalisent dans la

²² Selon Austin (1962), « en énonçant une phrase quelconque, on accomplit trois actes simultanés :
- Un acte locutoire, dans la mesure où on articule et combine des sons, dans la mesure aussi où on évoque et relie syntaxiquement les notions représentées par les mots.
- Un acte illocutoire, dans la mesure où l'énonciation de la phrase constitue en elle-même un certain acte » (Ducrot, Schaeffer, 1995 : 782). Par exemple, on accomplit l'acte de donner un engagement en disant « je

communication, il est beaucoup plus difficile de comprendre les intentions perlocutoires du locuteur et encore moins leurs effets réels sur la situation de communication. En d'autres termes, les énoncés simulés peuvent donner des informations sur les actes qu'ils portent en soi (demande, ordre, affirmation, suggestion, etc.) mais difficilement des informations sur l'intention réelle de l'interlocuteur en choisissant ces actes et sur la portée et l'efficacité de ses intentions au regard du contexte social de l'interaction. Ainsi, les connaissances linguistiques et sociolinguistiques acquises ne sont pas accompagnées d'éléments pragmatiques, contextuels et stratégiques suffisants pour construire une réelle compétence en langue étrangère.

Par ailleurs, les situations de communication proposées dans les manuels de langue basés sur cette approche manquent souvent d'« authenticité », dans la mesure où les actes de parole ne se réalisent pas réellement *par* et *sur* l'apprenant. Il s'agit des actes réalisés par des locuteurs fictifs sur des interlocuteurs également fictifs par rapport à la situation de l'apprentissage. Cela ne signifie pas que les communications simulées n'ont pas été issues de situations réelles de communication. Cela signifie que même si l'apprenant reproduit des énoncés issus de communications authentiques dans le cadre de jeux de rôle, ces actes ne l'interpellent pas réellement et ne sollicitent pas ses propres réactions personnelles. En d'autres termes, dans le cadre d'une conversation simulée, même si l'apprenant adulte accepte de faire une « suspension volontaire de l'incrédulité »²³ pour se croire dans une situation réelle (Guichon, 2006, p. 63), il reste toujours, en lui, une part de conscience par rapport aux indices contextuels qui lui rappellent qu'il s'agit d'un « jeu » de rôle et non pas de la réalité. En effet, pour pouvoir engager ses capacités cognitives, émotionnelles et conatives, l'apprenant adulte a besoin de situations qui lui permettent de résoudre des

promets ... », celui d'inviter ou d'obliger à répondre en disant « est-ce que ... ? » et celui de rendre licite ce qui ne l'était pas ou pourrait ne pas l'être en disant « Vous êtes autorisé à ... ». Ces actes entraînent une certaine transformation des rapports entre les interlocuteurs. Par exemple, le fait de promettre nous engage envers l'interlocuteur et le met aussitôt dans une nouvelle situation où il doit choisir entre accepter l'engagement ou mettre en cause sa valeur.

- « Un acte perlocutoire, dans la mesure où l'énonciation sert de fins plus lointaines que l'interlocuteur peut très bien ne pas saisir tout en possédant parfaitement la langue. Ainsi, en interrogeant quelqu'un, on peut avoir pour but de lui rendre service, de l'embarrasser, de lui faire croire qu'on estime son opinion, etc. » (Ducrot, Schaeffer, 1995 : 783).

²³ Traduction de l'anglais de l'expression « *willing suspension of disbelief* ». Cette expression s'utilise souvent pour décrire l'opération mentale qu'effectue le spectateur d'une œuvre de fiction qui accepte, le temps de sa consultation de l'œuvre, de mettre de côté son scepticisme. Cette même opération est, à notre sens, requise pour mener à bien une activité de simulation en classe de langue.

problèmes, de construire une réponse et de prendre des décisions, bref, d'agir réellement dans le contexte de la communication.

Ainsi, nous pouvons dire que même si « l'authenticité du script de la communication » a reçu beaucoup d'attention dans les pratiques pédagogiques basées sur l'approche communicative, « l'authenticité du contexte de la communication » n'a pas pour autant été assez prise en compte. D'ailleurs, la distinction entre ces deux usages du concept d'« authenticité » a déjà été établie dans la littérature en didactique des langues :

Rost (2002, p. 124), chercheur didacticien, rappelle les deux usages de la notion d'« authenticité » dans la littérature en didactique des langues, qui selon cet auteur, témoignent de deux points de vue différents sur cette notion. Selon un premier usage, la notion d'authenticité désigne le caractère des énoncés produits par les locuteurs natifs dans un but réel au moment où ces énoncés ont été produits. Cette acception peut être vue dans la définition suivante proposée par Cuq (2003, p. 29) :

[La notion d'authenticité] désigne tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

Ce point de vue est certes intéressant car il souligne l'importance du fait que les énoncés échangés en classe de langue devraient provenir des communications réelles de locuteurs natifs. Cependant, il ne prend pas en compte le rôle de l'apprenant lui-même, en tant que destinataire, dans l'authenticité des énoncés.

D'autres chercheurs, comme Rost (op. cit., pp. 124-125), Fenner et Newby (2002, pp. 18-26) et Guichon (op. cit., p. 63), en revanche, considèrent l'authenticité comme le caractère de ce qui a trait à l'univers de l'apprenant lui-même et qui implique les buts réels de celui-ci. Dans ce sens, toute source d'information et d'interaction qui interpelle l'apprenant en répondant à sa recherche de savoir et en lui permettant d'acquérir la capacité de contrôler cette recherche est authentique (Rost, op. cit., p. 125).

C'est surtout dans ce dernier sens que nous considérons que les activités de simulation dans l'approche communicative manquent d'authenticité. Autrement dit, même si les échanges effectués dans le cadre des activités scolaires de l'approche communicative sont souvent issus de communications réelles réalisées par des locuteurs natifs, ils ne sont pas pour autant authentiques par rapport au contexte dans lequel se trouve l'apprenant.

Dans le même ordre d'idée, Rost (op. cit.) considère que l'exposition de l'apprenant à la langue doit être basée sur l'« authenticité par rapport à l'apprenant », d'abord en étant appropriée aux vrais besoins des apprenants, et ensuite, en reflétant l'usage réel de la langue dans la « vraie vie ». Springer (2002) exprime le même point de vue, en parlant du problème de l'authenticité des situations mises en œuvre dans le cadre de l'évaluation des compétences en langues. Ce point de vue nous semble être valable pour toute situation de communication en classe de langue :

*Il est nécessaire de ne pas considérer l'authenticité comme une valeur absolue déterminée par la ressemblance avec des situations de la vie de tous les jours. (...)
Il est nécessaire de concevoir une authenticité interne à la situation proposée, les participants devenant ainsi de véritables partenaires (Springer, 2002, p. 67).*

L'authenticité devrait donc être comprise plutôt comme « fonction de l'interaction proposée, c'est-à-dire une interaction entre la situation, le candidat/locuteur et le discours » (ibid, p. 68). Ceci n'est souvent pas le cas des programmes pédagogiques basés sur l'approche communicative. Ces programmes sont souvent basés sur une conception trop restrictive de la notion d'authenticité.

Enfin, nous devons souligner, avec Puren (2009a), que les pratiques pédagogiques basées sur l'approche communicative sous-estiment l'importance du développement des compétences liées à la gestion de l'information en aval et en amont de la communication. Dans la plupart des activités scolaires issues de cette approche, les informations à transmettre sont données d'avance à chacun des interlocuteurs et l'activité est centrée uniquement sur la réalisation de l'échange (comme dans le cas des jeux de rôle) ou sur la reconstitution de l'information globale au moyen des échanges interindividuels d'informations (comme dans le cas des tâches à « information manquante » (*information gap*) (cf. infra, I.3.6.2)). D'une part, une telle approche ne prend pas en compte le

développement des compétences nécessaires à la recherche, l'identification, l'analyse, l'évaluation, la sélection, la hiérarchisation, la transformation et la création de l'information qui constituent autant de compétences mises en œuvre par le locuteur avant la communication effective de l'information. D'autre part, elle ne reconnaît pas l'importance des compétences mises en œuvre par l'interlocuteur après la réception des informations comme celles liées à la sélection de l'information pertinente et aux actions à mener à partir de ces informations comme le traitement d'une question ou d'un problème particulier. Comme le souligne Puren (op. cit., p. 8), dans les activités scolaires de l'approche communicative, avant la communication, on n'y envisage pas ce que chacun aurait pu ou dû faire *sur* l'information et après la communication, on n'y envisage pas non plus ce que chacun aurait pu ou dû faire *par* l'information reçue, et moins encore ce que les deux interlocuteurs auraient pu ou dû faire ensemble de l'information globale ainsi reconstituée.

Pour des raisons que nous venons d'évoquer, la mise en œuvre de l'approche communicative, du moins celle que l'on voit souvent dans les pratiques courantes de l'enseignement/apprentissage des langues, ne nous semble pas suffisante pour permettre à l'apprenant de développer des compétences en langues dans toute leur complexité. Dans ce sens, nous estimons que la mise en œuvre de l'approche communicative ne constitue pas une réelle approche par compétence en langues.

I.2.8.2. *Les dimensions « actionnelle » et « sociale » : les clés d'une réelle approche par compétence ?*

Pour mettre en œuvre une approche par compétence en classe de langue permettant à l'apprenant de développer toutes les composantes des compétences en langues, les chercheurs en didactique des langues, notamment dans le contexte européen, ont récemment mis en avant l'importance de la prise en compte des dimensions sociale et actionnelle dans les activités d'apprentissage des langues mises en œuvre en classe de langue. Connue sous le nom de la « perspective actionnelle », cette conception vient élargir et compléter l'approche communicative. Elle a pour objectif de mieux rendre compte de la complexité et de la richesse du contexte de l'action sociale, en vue de rendre les apprenants

capables d'utiliser la langue comme un outil d'actions (non plus simplement de communication).

Le CECR (op. cit.) a constitué une base pour cette visée actionnelle. Dans la perspective du CECR, l'apprenant n'est plus considéré uniquement comme un bon communicateur potentiel mais comme un acteur social à part entière :

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

Au-delà d'*agir sur* les autres au moyen de la langue, la perspective actionnelle vise à rendre l'apprenant compétent pour *agir avec* les autres dans le cadre d'actions sociales authentiques. Il ne s'agit plus uniquement, pour l'apprenant, de développer une aptitude à produire des énoncés dans des situations de communication répertoriées, mais de développer des compétences nécessaires pour agir en tant qu'acteur social au sein de la société au moyen de la langue étrangère.

Les compétences en langues visées dans la perspective actionnelle vont donc bien au-delà de la compétence de communication. Elles intègrent également les compétences liées à l'action sociale notamment celles nécessaires pour vivre et travailler en relation avec les autres membres de la société. Quant aux aspects culturels des échanges en langue étrangère, au delà d'une compréhension et d'une prise en compte des différences culturelles dans le cadre de communication, la perspective actionnelle vise à rendre l'apprenant capable de construire une culture d'action commune en se basant sur la diversité culturelle des interlocuteurs.

Plutôt que de mener à bien une communication dans le cadre d'un contact relativement bref en langue étrangère, il s'agit d'apprendre à communiquer en vue de la réalisation d'actions sociales que l'apprenant a à réaliser en tant que membre d'une société. Ces actions peuvent correspondre à diverses situations (vie quotidienne, académique et professionnelle) dans lesquelles l'individu est déjà impliqué ou a l'ambition de s'impliquer. L'apprenant est ainsi considéré sous l'angle de son appartenance à la société.

Il est clair que ce type de compétences peut difficilement être développé dans le cadre des activités communicatives basées sur la simulation des situations de communication. C'est pourquoi, la perspective actionnelle tente de dépasser la simulation en proposant des tâches d'apprentissage des langues qui se basent sur le cadre social de la classe de langue comme un cadre social à part entière et dans lesquelles la langue est utilisée comme un moyen de réalisation d'actions authentiques²⁴.

Le CECR se place dans cette perspective en considérant « avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » et en rappelant que « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement ». La prise en compte de l'apprentissage comme un contexte d'usage réel, et de l'apprenant comme un véritable usager de la langue vont dans le sens d'une considération de la classe de langue comme un espace social authentique.

Comme nous le montrerons dans le chapitre I.5, l'appartenance de l'individu à la société s'opère à travers son adhésion et sa participation à diverses communautés sociales avec lesquelles il partage des objectifs et des intérêts communs. Ces communautés peuvent être de diverses natures allant des communautés d'intérêt aux communautés professionnelles en passant par des communautés d'apprentissage (Wenger, 1998 ; Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003). Une réelle approche par compétence en langues devrait donc rendre l'individu capable de participer dans le cadre des communautés sociales. La conception et la mise en place, au sein des institutions éducatives, de tâches ayant une dimension collaborative et durable et favorisant la participation autonome de l'apprenant au sein des communautés sociales authentiques semble donc une nécessité. C'est la raison pour laquelle, nous consacrerons le prochain chapitre à l'analyse de la notion de « tâche d'apprentissage de langue » et son évolution dans le sens d'une prise en compte des dimensions « actionnelle » et « sociale ».

²⁴ Nous n'analyserons pas ce type de tâches dans ce chapitre mais dans le prochain chapitre qui sera entièrement consacré au concept de « tâche d'apprentissage de langue » (cf. I.3.5, I.3.7.2 & I.3.7.3).

Notons que la spécificité de la perspective actionnelle par rapport à une approche purement communicative réside dans le fait qu'elle considère l'apprentissage d'une langue comme un acte social conscient qui ne peut avoir lieu que dans l'action. Ceci correspond exactement à la conception de l'apprentissage qui se dégage de la théorie de l'activité. Cette proximité théorique n'a pas été assez développée dans les travaux portant sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, comme le fait remarquer Springer (2009, p. 25), les fondements théoriques de la réflexion du CECR sont esquissés plus que fermement développés et une référence explicite à la théorie de l'activité est absente de cet ouvrage.

I.2.9. Compétences en langues dans la perspective de la théorie de l'activité

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons remarquer que la didactique des langues poursuit constamment l'objectif du rapprochement des compétences acquises en classe de langue avec celles nécessaires dans des contextes réels de l'utilisation de la langue au sein de la société.

Dans la perspective de la théorie de l'activité, la finalité de l'activité d'apprentissage d'une langue est de rendre l'apprenant capable d'agir en société au moyen de la langue. Ainsi, dans le modèle d'Engeström, le développement des compétences en langues constitue l'*objet* (cf. supra, I.1.5) de l'activité d'apprentissage des langues.

Une compétence, telle que nous l'avons présentée dans ce chapitre, repose sur la mobilisation et la coordination, par une personne, d'une diversité de ressources (cognitives, affectives, conatives, instrumentales et sociales) dans l'objectif d'agir efficacement dans un contexte spécifique (cf. supra, I.2.4 & I.2.5). Cette conception des compétences, qui les considère comme étant liées aux artefacts et aux communautés sociales, est en réalité tout à fait cohérente avec la perspective de la théorie de l'activité (cf. supra, I.1) : le « sujet » s'appuie sur des « artefacts » qu'il a à sa disposition et sur les « communautés sociales » dont il est membre pour atteindre l'« objet » de l'activité, en l'occurrence, le développement des compétences en langues (cf. p. 39, Figure 5 : le système de l'activité d'apprentissage des langues).

Comme nous l'avons montré (cf. supra, I.2.7), les travaux en linguistique et en didactique des langues ont permis l'évolution du concept de compétences de communication dans le sens d'une prise en compte de la multidimensionnalité des compétences nécessaires à la communication. De plus, le concept même de « compétences de communication » est de plus en plus remis en question au profit d'une vision plus globale des compétences en langues prenant en compte toute compétence nécessaire pour vivre et agir au sein des communautés sociales dans lesquelles les langues sont utilisées.

Ainsi, il serait judicieux de considérer que l'« objet » des activités d'apprentissage des langues est en évolution. Comme nous l'avons déjà souligné (cf. supra, I.1.7), la théorie de l'activité suggère que l'évolution de tout élément de l'activité entraîne des contradictions entre l'élément nouveau et les éléments plus anciens et que ces contradictions génèrent des perturbations et des conflits au sein de l'activité. En réalité, l'incompatibilité entre les activités d'apprentissage des langues mises en œuvre et les résultats attendus en termes de compétences en langues est souvent observée en milieu éducatif institutionnel. Cette incompatibilité confirme bien l'existence de telles contradictions.

La théorie de l'activité suggère également que les perturbations et les conflits au sein de l'activité débouchent sur des tentatives innovatrices pour modifier l'activité et résoudre les contradictions (cf. supra, I.1.7). L'existence même d'une grande quantité de recherches en didactique des langues témoigne, à nos yeux, d'une recherche continue d'harmonie entre les compétences en langues recherchées et le cadre social et instrumental des activités d'apprentissage mises en œuvre en classe de langue.

L'évolution des compétences en langues requises en société appelle donc à une réadaptation de tout le système de l'activité d'apprentissage des langues au sein d'institutions éducatives pour permettre à l'apprenant d'atteindre les compétences visées. Cela implique une harmonisation entre les composantes de l'activité d'apprentissage dans le sens de l'objet de l'activité. En effet, la nature des compétences en langues recherchées (l'« objet ») doit correspondre aux « instruments » utilisés, mais aussi à la nature de la dynamique sociale à l'œuvre et aux « règles » et à la « division du travail » en vigueur à l'intérieur des « communautés » où l'apprentissage de la langue a lieu. Cela implique

également la résolution d'éventuels conflits instrumentaux (cf. supra, I.1.3.2) dans l'activité d'apprentissage entre les instruments épistémiques, pédagogiques et techniques.

I.3. Tâches d'apprentissage des langues en tant qu'artefacts pédagogiques

Le premier chapitre nous a permis d'étudier la théorie de l'activité et la manière dont elle peut contribuer à une meilleure compréhension des activités d'apprentissage des langues. Le deuxième chapitre, quant à lui, nous a permis de mieux comprendre le concept de compétences en langues, en tant que finalité des activités d'apprentissage des langues.

Ce troisième chapitre a pour objectif d'analyser les artefacts pédagogiques mis en œuvre dans le cadre des activités d'apprentissage des langues en contexte institutionnel. Il s'agit d'analyser les tâches d'apprentissage des langues destinées à rendre possible le développement des compétences en langues en contexte institutionnel.

Après une introduction sur l'approche par tâche en didactique des langues, nous passerons en revue les définitions proposées dans la littérature pour le concept de « tâche » afin de délimiter les frontières de ce concept. Nous montrerons également qu'il n'existe pas une approche par tâche unique mais plutôt des approches par tâche qui se différencient selon la place donnée aux tâches dans les dispositifs d'enseignement des langues. Nous présenterons ensuite les différentes typologies de tâches qu'on trouve dans la littérature et montrerons l'insuffisance de ces typologies pour rendre compte des particularités des tâches en ce qui concerne leurs visées et leurs cadres sociaux.

Nous poursuivrons ce chapitre en proposant une typologie basée sur la visée et sur le cadre social de la tâche. Nous distinguerons ainsi 3 catégories de tâches (« tâches communicatives scolaires », « tâches actionnelles scolaires » et « tâches actionnelles sociales ») en présentant des exemples concrets pour chaque catégorie. Cette typologie nous servira de base théorique pour les analyses que nous mènerons, dans la deuxième

partie de cette thèse, sur trois tâches d'apprentissage de langue en ligne (cf. infra, II.2 & II.3). Enfin, nous finirons ce chapitre en considérant les tâches d'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité.

I.3.1. L'approche par tâche dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Depuis l'époque de la méthodologie dite « traditionnelle », les contenus des cours de langue ont souvent été conçus en fonction d'éléments purement linguistiques. Les programmes de langue ont tenté de faire apprendre ces éléments linguistiques dans un ordre de difficulté croissante. L'enseignement des langues est ainsi resté très synthétique et interventionniste.

Ellis (2003, pp. 207-208) s'appuie sur Long et Crookes (1992, pp. 30-31) pour dire que les approches purement linguistiques « supposent un modèle d'acquisition des langues incompatible avec les résultats de la recherche sur l'apprentissage des langues dans et en dehors de la salle de classe », étant donné qu'elles « présentent séparément les formes linguistiques » et qu'elles « essaient d'obtenir la maîtrise immédiate et ciblée de ces formes ». Ceci est bien sûr incompatible avec le processus cognitif naturel impliqué dans le développement de l'« interlangue »²⁵ qui consiste en une cartographie progressive des formes et des fonctions et la restructuration constante des connaissances précédemment acquises par des connaissances nouvellement acquises (Ellis, op. cit.).

Avec l'arrivée progressive de l'approche communicative, ces mêmes éléments linguistiques ont été réorganisés d'après leurs catégories sémantiques, c'est-à-dire autour de notions linguistiques (par exemple, la possibilité, la certitude, le souhait, etc.) mais aussi d'après leurs actes illocutoires dans le cadre de la communication (par exemple, demander une adresse, exprimer son désaccord, faire des compliments, etc.). Si cette approche, appelée notionnelle-fonctionnelle (cf. supra, I.2.8.1) a contribué à une organisation des contenus de programmes de langue d'après leurs utilisations dans le cadre de la

²⁵ L'interlangue ou la langue intermédiaire désigne la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source, sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. (Cuq, 2003, pp. 139-140). Il s'agit, en principe, d'une étape transitoire qui évolue progressivement à mesure que l'apprenant acquiert de nouvelles compétences en langue cible.

communication plutôt qu'en fonction d'un ordre subjectif de difficulté, elle est tout de même restée basée sur l'enseignement explicite de structures linguistiques.

Long et Crookes (op. cit., p. 31) estiment que l'approche notionnelle-fonctionnelle ne peut pas non plus surmonter les incompatibilités entre les activités réalisées en classe de langue et le processus naturel du développement de l'interlangue. En effet, selon ces auteurs, une phrase comme « *J'aime vraiment ton/ta ...* » pour les compliments n'est pas plus plausible comme « unité acquisitionnelle » qu'une structure grammaticale.

En ce qui concerne les résultats obtenus sur le terrain pédagogique, ces didacticiens estiment que les programmes notionnels-fonctionnels n'ont pas pu produire le succès attendu chez les apprenants. Le constat général était que les apprenants n'arrivaient souvent pas à communiquer convenablement en langue cible après des années d'études dans le cadre de ces programmes. Ce constat a conduit à une réévaluation des programmes de langue par les chercheurs qui considéraient qu'une approche synthétique et interventionniste dans l'enseignement des langues n'était pas adéquate. En effet, au lieu de baser l'enseignement des langues sur l'apprentissage ciblé des éléments linguistiques présélectionnés, ces chercheurs ont proposé de baser l'enseignement sur les activités contextualisées appelées les « tâches ». Cette dernière approche a été connue sous l'expression « approche par tâche dans l'enseignement et l'apprentissage des langues » (*task-based language learning and teaching*). Mettant l'accent sur la résolution de problèmes objectifs et significatifs plutôt que sur les opérations subjectives formelles, l'approche par tâche est considérée comme étant intellectuellement plus stimulante pour engager les apprenants et maintenir leur intérêt mais aussi plus compatible avec le processus cognitif impliqué dans le développement des compétences en langues.

I.3.2. Vers une définition du concept de « tâche »

Au vu de la littérature existante sur le concept de « tâche », le premier constat que nous pouvons faire est l'abondance de définitions proposées et le manque d'un consensus sur une définition générale de ce concept. Comme le remarque Ellis (op. cit., p. 2), différentes définitions se focalisent sur des dimensions différentes de la tâche comme par

exemple sa portée, son authenticité, son résultat, les compétences linguistiques requises ou les processus psychologiques en jeu dans sa réalisation.

Outre la complexité inhérente à cette notion qui rend difficile la proposition d'une définition exhaustive, une des raisons principales de la multiplicité et de la diversité des définitions est que celles-ci traduisent la notion de tâche pour des publics différents ayant des objectifs différents (enseignement pratique, recherche, apprentissage, évaluation, etc.) (Bygate, Skehan & Swain, 2001, p. 11).

Certains chercheurs utilisent le terme « tâche » dans son sens courant et, par conséquent, dans un sens très large. Ainsi, Long (1985, p. 89) exprime clairement qu'il attribue à cette notion « ni plus ni moins que son sens habituel » :

*« [Une tâche est] un travail entrepris pour soi-même ou pour d'autres gratuitement ou pour une récompense. Des tâches comprennent donc entre autre : peindre une grille, habiller un enfant, remplir un formulaire, acheter une paire de chaussures, faire une réservation chez une compagnie aérienne, emprunter un livre à une bibliothèque, passer un test de permis de conduire, taper une lettre, peser un patient, trier des lettres, prendre une réservation d'hôtel, écrire un chèque, trouver une destination, aider quelqu'un dans la rue. En d'autres termes, par « tâche », on entend les cent et une choses que **les gens** font dans la vie quotidienne, au travail, au jeu, et entre les deux. Les "Tâches" sont les choses que **les gens** vous diront qu'ils font si vous leur demandez, sans qu'ils soient des linguistes appliqués » (nous soulignons, traduit de l'anglais²⁶).*

Dans ce sens, la tâche serait simplement l'équivalent d'une « activité » quelconque. Elle n'est pas réservée aux contextes de l'enseignement/apprentissage des langues, ni même aux contextes éducatifs en général. Elle est prise dans le sens d'une *activité sociale* significative pour tout membre de la société. Ainsi employé, le terme « tâche » comprend

²⁶ "A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination, and helping someone across a road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people *do* in everyday life, at work, at play, and in between. "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists".

également les activités qui ne requièrent pas nécessairement l'utilisation de la langue pour être réalisées (ex. : peindre une grille, habiller un enfant).

Nissen (2003, p. 20) prend une position semblable considérant que la tâche peut être aussi bien de nature essentiellement langagière, qu'avoir une composante langagière ou encore être non langagière :

La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette). La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence, s'accompagner éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doubler, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel.

Étant donné que la finalité de la notion de « tâche » est de favoriser l'utilisation naturelle de la langue pour permettre le développement des compétences en langues, nous estimons avec Ellis (op. cit., p. 2), qu'il serait inutile d'étendre la portée du concept de tâche aux activités qui peuvent être réalisées sans aucune utilisation de la langue²⁷. Nous considérons ainsi comme tâche uniquement les activités nécessitant ou étant liées à l'utilisation de la langue.

²⁷ À moins que ces activités « non-langagières » débouchent sur ou soient liées à d'autres activités nécessitant le recours à la langue.

D'autres chercheurs utilisent ce terme dans un sens plus étroit en le considérant comme une activité conçue pour être utilisée dans le cadre des contextes éducatifs institutionnels :

« [Une tâche est] une activité qui exige des **apprenants** de parvenir à un résultat à partir d'une information donnée par le biais de certains processus de pensée, et qui permet aux **enseignants** de contrôler et de réguler ce processus » (Prabhu, 1987, p. 17) (nous soulignons, traduit de l'anglais²⁸).

« [Une tâche est] « l'une d'une séquence d'activités diversifiées, séquencées, et posant des défis, impliquant les **apprenants** et les **enseignants** dans une sélection commune, à partir d'une série de procédures cognitives et communicationnelles appliquées aux connaissances existantes ou nouvelles, dans l'exploration collective et la poursuite des objectifs prévus ou émergents à l'intérieur d'un milieu social donné » (Candlin, 1987, p. 10) (nous soulignons, traduit de l'anglais²⁹).

Comme nous pouvons le constater, Prabhu (op. cit.) et Candlin (op. cit.) utilisent principalement le terme « tâche » dans le sens d'une « activité éducative » qui devrait permettre aux apprenants de s'impliquer dans un processus d'apprentissage. Cet apprentissage ne se limite pas aux connaissances et aux compétences langagières et comprend tout *processus de pensée*, pour reprendre les termes de Prabhu.

D'autres chercheurs ont considéré la notion de tâche par rapport aux contextes spécifiques de l'enseignement/apprentissage des langues. Ces définitions se distinguent non seulement par rapport à la différence des aspects du concept de tâche sur lesquelles elles se focalisent, mais également par rapport à la configuration didactique dans laquelle elles s'inscrivent. En effet, l'évolution des configurations didactiques de l'enseignement/apprentissage des langues a entraîné l'évolution du concept de tâche. Ainsi, dans les écrits qui se situent dans l'approche communicative et principalement dans la

²⁸ "An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process".

²⁹ "One of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu".

littérature anglo-saxonne sur la notion de tâche, on retrouve souvent des définitions de la tâche basées sur des principes de l'approche communicative :

*Une tâche est « une activité ou une action qui est menée à la suite d'un traitement ou une compréhension de la langue, c'est-à-dire comme une réponse. Par exemple, dessiner une carte en écoutant une bande audio ou écouter une instruction et exécuter un ordre, peuvent être considérés comme des tâches. Les tâches peuvent comprendre ou pas une production langagière. Une tâche nécessite habituellement que l'enseignant précise ce qui sera considéré comme un accomplissement réussi de celle-ci. L'utilisation d'une variété de différents types de tâches dans l'enseignement des langues est considéré comme un moyen pour rendre l'enseignement plus **communicatif** ... étant donné que cela offre un objectif pour les activités d'apprentissage qui va au-delà de la pratique de la langue pour elle-même » (Richards, Platt & Weber, 1985) (nous soulignons, traduit de l'anglais³⁰).*

Nous pouvons remarquer que pour cet auteur, la tâche désigne toute activité ou action menée au sein de la classe dont la visée principale est la compréhension et le traitement de la langue par l'apprenant plutôt que l'étude des formes linguistiques. Ceci correspond à l'objectif principal poursuivi dans le cadre de l'approche communicative en ce qui concerne les activités scolaires. Il s'agit donc d'une conception dominante de la tâche dans l'approche communicative.

Cependant, il est important de noter que le simple fait de traiter et de comprendre la langue pour exécuter une action prescrite par l'enseignant ne permettra pas nécessairement à l'apprenant de développer les compétences nécessaires pour agir dans des situations réelles de l'utilisation de la langue en société. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent (cf. supra, I.2.8.2), le développement des compétences en langues ne peut se

³⁰ "An activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language, i.e. as a response. For example, drawing a map while listening to a tape, and listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make teaching more communicative ... since it provides a purpose for classroom activity which goes beyond practice of language for its own sake".

réaliser pleinement que par l'implication de l'apprenant dans des activités sociales authentiques.

Breen (1987, p. 26) propose la définition suivante qui est également ancrée dans l'approche communicative :

*« Une tâche d'apprentissage de langue peut être considérée comme un tremplin pour le travail d'apprentissage. Dans un sens large, il s'agit d'un plan structuré dont l'objectif est de fournir des occasions de perfectionnement des connaissances et des capacités inhérentes à une nouvelle langue et à **son utilisation dans le cadre des communications**. Un tel plan de travail a son propre objectif, le contenu approprié qui doit être travaillé, et une procédure de travail **Un simple et bref exercice est une tâche**, de même que des plans de travail plus complexes et plus complets qui nécessitent une communication spontanée du sens ou la résolution des problèmes dans l'apprentissage et la communication. Tout test de langue peut être inclus dans cette gamme de tâches. Tout matériel conçu pour l'enseignement des langues - par le biais de leur organisation spécifique de contenu et les méthodes de travail qu'ils assument ou proposent pour l'apprentissage du contenu en question - peut être considéré comme des recueils de tâches » (nous soulignons, traduit de l'anglais³¹).*

La définition de Breen (op. cit.) prend le terme « tâche » dans un sens trop large en considérant comme tâche aussi bien « des plans de travail complexes [...] qui nécessitent une communication spontanée du sens ou la résolution des problèmes » qu'« un simple et bref exercice ».

Comme le remarque Nunan (2004, p. 3), une telle définition qualifierait de tâche pratiquement tout ce que l'apprenant fait dans la classe et considérerait ainsi comme

³¹ "A language learning task can be regarded as a springboard for learning work. In a broad sense, it is a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication. Such a work plan will have its own particular objective, appropriate content which is to be worked upon, and a working procedure.... A simple and brief exercise is a task, and so also are more complex and comprehensive work plans which require spontaneous communication of meaning or the solving of problems in learning and communicating. Any language test can be included within this spectrum of tasks. All material designed for language teaching - through their particular organization of content and the working procedures they assume or propose for the learning of content - can be seen as compendia of tasks".

« l'approche par tâche » toute procédure d'apprentissage, y compris des exercices formels. De ce fait, une telle définition ne représente que très peu d'intérêts pour la compréhension des frontières du concept de tâche. Cet usage trop large du concept de tâche peut être constaté dans beaucoup de manuels de langues.

Il nous semble important d'insister sur le fait qu'un exercice n'est pas une tâche. C'est précisément la confusion à laquelle prête la définition de Breen (op. cit.) en considérant la tâche dans un sens large qui comprendrait également « un simple et bref exercice ». Springer (2009, p. 29) distingue ainsi l'exercice et la tâche :

L'exercice, comme unité minimale d'apprentissage, a été valorisé par la méthodologie audio-visuelle sous la forme canonique de l'exercice structural. Les manuels scolaires, même pendant la période communicative, proposent essentiellement ce type de travail d'apprentissage. L'exercice est donc, par tradition, intimement lié au travail sur la langue, et pour nous il doit le rester, si l'on veut que la nouvelle notion de tâche trouve sa place. C'est un travail purement scolaire, formel, systématique, répétitif, limité. Disons le d'une autre façon : il s'agit de créer des automatismes, de mettre en place des procédures automatisées, des opérations pré-formatées (c'est-à-dire, le niveau élémentaire de l'activité).

La tâche, en revanche, considérée dans un sens général, renvoie à une activité d'apprentissage contextualisée et authentique favorisant l'usage de la langue par l'apprenant en le plaçant dans une position d'apprenant acteur. Ellis (2003, p. 2) distingue ainsi la tâche d'un exercice :

« Les « tâches » sont des activités qui font prioritairement appel à une utilisation de la langue axée sur le sens. En revanche, les « exercices » sont des activités qui font prioritairement appel à une utilisation de la langue axée sur la forme. Toutefois, nous devons reconnaître que l'objectif global des tâches est le même que celui des exercices, à savoir, l'apprentissage d'une langue, la différence se

trouvant dans les moyens par lesquels cet objectif est poursuivi » (traduit de l'anglais³²).

L'opposition entre une activité « axée sur le sens » (*meaning-focused*) et une activité « axée sur la forme » (*forme focused*) a été contestée par Widdowson (1998) qui considère que les apprenants ont besoin de porter attention aussi bien à la forme qu'au sens, et cela, aussi bien dans le cadre d'une tâche que dans le cadre d'un exercice. Selon cet auteur, ce qui distingue réellement une tâche d'un exercice n'est pas l'attention portée au sens dans l'un et l'attention portée à la forme dans l'autre, mais plutôt le type de sens dont il est question. Ainsi, il considère que la tâche fait appel au « sens pragmatique », c'est-à-dire au sens de l'énoncé utilisé dans le contexte, alors qu'un exercice ne fait appel qu'au « sens sémantique », c'est-à-dire, au sens global qu'un énoncé peut transmettre sans une considération du contexte. Ellis (op. cit.) traite lui-même l'objection faite par Widdowson (op. cit.) et, sans s'opposer à l'idée de ce dernier, considère son objection comme relevant d'une différence terminologique plutôt que conceptuelle. En effet, Ellis estime que les expressions « axé sur le sens » et « axé sur la forme » sont destinées à rendre compte précisément de la même distinction que Widdowson a mise en avant.

Nous considérons la remarque de Widdowson (op. cit.) intéressante pour clarifier la différence entre une tâche et un exercice. Cependant, étant donné que l'opposition « axée sur le sens/axée sur la forme » est couramment utilisée par les chercheurs, nous continuerons à nous en servir tout en entendant par cette opposition le sens proposé par Widdowson, c'est-à-dire, une distinction entre « axée sur le sens pragmatique » et « axée sur le sens sémantique ».

La définition proposée par Nunan (1989) a permis une meilleure clarification des frontières du concept de tâche dans le cadre du paradigme communicatif. Celui-ci a insisté sur la primauté du traitement du sens sur celui de la forme dans le cadre de ce qu'il appelle une « tâche communicative » :

³² "Tasks' are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercises' are activities that call for primarily form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises - learning a language - the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved".

« [Une tâche communicative est] une unité de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production, ou l'interaction dans la langue cible, alors que **leur attention est principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme**. La tâche doit aussi avoir un sens de complétude, pouvant constituer, en soi, un acte communicatif à part entière » (nous soulignons, traduit de l'anglais³³).

Skehan (1996, p. 38) insiste, lui aussi sur l'importance du traitement du sens dans une tâche :

« [Une tâche est] « une activité dans laquelle **le sens est primaire** ; il y a une certaine relation au monde réel ; l'accomplissement de la tâche a une certaine priorité et l'évaluation de la réalisation de la tâche se fait sur la base du résultat de celle-ci » (nous soulignons, traduit de l'anglais³⁴).

Ellis (op. cit., p. 10) souligne les mêmes caractéristiques de la tâche :

« Une tâche est un plan de travail qui nécessite que les apprenants traitent la langue de façon pragmatique afin de parvenir à un résultat qui peut être évalué en considérant si le ou les contenus propositionnels ont bien été transmis. À cette fin, la tâche requiert qu'ils accordent **une attention première au sens** et à faire usage de leurs ressources linguistiques, bien que la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est destinée à susciter l'utilisation de la langue d'une façon qui porte une ressemblance, directe ou indirecte, à la manière dont la langue est utilisée dans le monde réel. À l'instar d'autres activités de langue, une tâche peut engager des compétences de production ou de compréhension orale ou écrite, ainsi que divers processus cognitifs » (nous soulignons, traduit de l'anglais³⁵).

³³ "A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right".

³⁴ "An activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome".

³⁵ "A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their

La primauté du sens sur la forme constitue donc, dans le paradigme communicatif, la caractéristique la plus distinctive d'une tâche par rapport à d'autres types d'activités scolaires possibles. C'est sûrement pour cette raison que Bygate, Skehan et Swain (2001, p. 11) se contentent de cette seule condition dans le cadre de la définition générale qu'ils proposent pour la notion de tâche :

*« Une tâche est une activité qui nécessite que les apprenants utilisent la langue, avec **un accent mis sur le sens**, pour atteindre un objectif » (nous soulignons, traduit de l'anglais³⁶).*

C'est le même principe de primauté du traitement du sens sur celui de la forme que Samuda et Bygate (2008, p. 69) tentent de mettre en valeur dans le cadre d'une définition pratique, en parlant de « l'obtention des résultats non linguistiques en répondant à un problème linguistique » :

*« Une tâche est une activité globale qui engage l'utilisation de la langue afin d'obtenir certains **résultats non-linguistiques** tout en répondant à un problème linguistique, avec l'objectif général de promouvoir l'apprentissage des langues, par le biais de processus ou le produit ou les deux » (nous soulignons, traduit de l'anglais)³⁷.*

D'autres caractéristiques de la tâche telles que sa relation au monde réel, sa complétude en tant qu'acte communicatif, et la possibilité de l'évaluation de son exécution en terme de résultat obtenu ont également été soulignées dans les définitions que nous venons d'analyser.

À travers cette revue de la littérature, nous pouvons constater que la manière dont les chercheurs définissent cette notion dépend notamment de la configuration didactique dans laquelle ils se situent (Bygate, Skehan & Swain, op. cit.). Comme nous l'avons évoqué plus

linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes".

³⁶ "A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective".

³⁷ "A task is a holistic activity which engages language use in order to achieve some non-linguistic outcome while meeting a linguistic challenge, with the overall aim of promoting language learning, through process or product or both".

haut, la plupart des définitions que nous trouvons dans la littérature se situent dans une approche purement communicative : étant exclusivement centrées sur la communication langagière, ces définitions ne prennent pas assez en considération la complexité du contexte social dans lequel la communication a lieu³⁸. Autrement dit, la tâche reste limitée à la réalisation d'opérations langagières et communicatives dans un cadre scolaire.

La plupart de ces définitions ne prennent en considération le cadre humain de la tâche que de manière partielle. Les aspects suivants ont été mentionnés dans les définitions présentées dans ce chapitre :

- le rôle de l'enseignant pour définir ce qui est considéré comme l'accomplissement réussi de la tâche (Richards, Platt & Weber, 1985),
- le rôle de l'enseignant dans le contrôle et la régulation des processus de pensée entrepris par les apprenants (Prabhu, 1987),
- Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation de l'exécution de la tâche en termes de résultats obtenus (Skehan, 1996),
- La participation commune de l'enseignant et de l'apprenant dans une sélection de procédures cognitives et communicationnelles (Candlin, 1987).

Cependant aucune de ces définitions ne prend en compte la nature de la relation entre les apprenants eux-mêmes lors de la réalisation de la tâche. Quant à la dimension spatio-temporelle, elle est souvent ignorée dans les définitions de la tâche.

Il est très important de noter que la tâche a un caractère global, non seulement dans le sens où elle nécessite l'utilisation simultanée des connaissances lexicales, grammaticales, phonologiques et discursives, tel que le suggèrent Samuda et Bygate (2008, p. 13)³⁹, mais également et surtout dans le sens où elle relie l'ensemble des composantes du contexte de l'activité pédagogique : elle détermine les ressources individuelles et environnementales à utiliser, les traitements à réaliser sur les ressources, les résultats à obtenir ainsi que la

³⁸ Nous présenterons, plus loin dans ce chapitre (cf. infra, I.3.5), la tâche dans une perspective actionnelle qui consiste à la mise en œuvre, en contexte institutionnel, d'une activité sociale authentique impliquant le recours à différents types de compétences dont la compétence de communication.

³⁹ "The task is holistic in the sense that it requires learners to decide on potential relevant meanings, and use the phonology, grammar, vocabulary and discourse structures of the language to convey these in order to carry out the task".

modalité de communication et d'interaction entre les apprenants eux-mêmes et entre l'enseignant et les apprenants pour obtenir ces résultats. Comme le souligne Mangenot (2003), « la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique ».

I.3.3. Différentes approches par tâches

Comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. supra, I.3.2), l'« approche par tâche » renvoie à des réalités différentes suivant les conceptions des chercheurs. La raison en est que les configurations didactiques sur lesquelles se base l'approche par tâche sont comprises différemment et conduisent aux différentes « approches par tâche ».

Nous avons évoqué, dans le chapitre précédant (cf. supra, I.2.8.1), le fait que certains didacticiens (Howatt, 1984 ; Ellis, 2003 ; Beacco, 2007) distinguent une « version haute » (*strong version*) et une « version basse » (*weak version*) de l'approche communicative. Adhérer à l'une ou l'autre de ces deux versions de l'approche communicative conduit évidemment à des « approches par tâches » différentes. Comme le rappelle Ellis (op. cit., p. 28), la distinction entre une version basse et une version haute de l'approche communicative correspond à une distinction parallèle entre deux approches par tâches différentes à savoir, « l'enseignement des langues soutenu par la tâche » (*task-supported language teaching*) et « l'enseignement des langues basé sur la tâche » (*task-based language teaching*).

La version basse de l'approche communicative conduit à l'utilisation des tâches comme un moyen de pratiquer, dans le cadre de la communication, les éléments linguistiques qui sont introduits dans un ordre subjectif de difficulté ou selon une organisation notionnelle-fonctionnelle. Les tâches sont considérées ainsi comme des éléments de soutien utiles, voire nécessaires, aux activités d'apprentissage plus traditionnelles, mais ne sont pas considérées suffisantes en soi. En revanche, dans la version haute de l'approche communicative les tâches sont considérées comme le moyen privilégié pour fournir aux apprenants les opportunités d'apprendre la langue dans la communication. Elles sont donc considérées indispensables et suffisantes (Ellis, op. cit.).

I.3.3.1. *L'enseignement des langues soutenu par la tâche*

Comme le rappelle Ellis (op. cit.), l'enseignement des langues basé sur le contenu linguistique a souvent eu recours à une procédure méthodologique en trois étapes appelée « PPP » (*present-practice-produce* : présenter-pratiquer-produire) dans l'objectif de permettre à l'apprenant d'intégrer les éléments linguistiques enseignés de manière systématique. Cela signifie qu'un élément linguistique est d'abord enseigné aux apprenants à l'aide des exemples et ensuite pratiqué de manière contrôlée à l'aide des « exercices ». En dernier lieu, vient la phase de « production » où les apprenants sont invités à utiliser les éléments linguistiques enseignés dans le cadre de communications simulées.

L'« enseignement des langues soutenu par la tâche » se base souvent sur la même procédure méthodologique : la réalisation des tâches n'occupe qu'une des étapes de l'apprentissage de la langue c'est-à-dire la phase de production. Les tâches sont ainsi utilisées, souvent en dernier lieu, pour permettre à l'apprenant d'intégrer les éléments linguistiques qui lui sont présentés dans un premier temps et qu'il a pratiqués, dans un deuxième temps, à l'aide des exercices.

Ellis (op. cit., pp. 28-29) rappelle que ce qui est implicite dans la procédure PPP est qu'il est possible de mener les apprenants de l'utilisation contrôlée à l'utilisation automatique des caractéristiques de la langue. Or, comme le souligne cet auteur, une telle conception est incompatible avec les résultats des recherches sur l'acquisition de la langue. En effet, les apprenants n'acquièrent pas les éléments de la langue de manière successive dans un ordre quelconque. La langue est apprise grâce à la construction, par l'apprenant, de systèmes intermédiaires et transitoires qui s'enrichissent et évoluent progressivement et sont restructurés à chaque fois qu'un nouvel élément est appris. Les éléments de la langue ne sont donc pas appris l'un après l'autre mais parallèlement grâce à l'évolution de l'interlangue et l'intégration totale d'un nouvel élément dans le système peut prendre plusieurs mois voire plusieurs années.

Par ailleurs, il n'est pas facile de concevoir des tâches qui exigent des apprenants d'utiliser une structure particulière étant donné que, grâce à leur compétence stratégique, les apprenants peuvent toujours contourner le besoin pour utiliser la structure cible si celle-ci n'est pas bien apprise. Se pose alors la question du degré de limites posées aux

apprenants pour utiliser, dans le cadre des tâches, une structure linguistique particulière. En d'autres termes, la réalisation réussie de la tâche doit-elle requérir l'utilisation des structures linguistiques enseignées ou les apprenants doivent-ils rester libres d'utiliser n'importe quelle structure linguistique à leur disposition ? Comme le rappelle Ellis (op. cit., p. 29), obliger les apprenants à utiliser une structure linguistique particulière va à l'encontre de l'esprit même d'une tâche étant donné que cela pourrait conduire les apprenants à porter leur attention prioritairement à la forme.

Même si l'enseignement des langues soutenu par la tâche repose toujours sur un mélange de l'enseignement explicite et contrôlé des éléments linguistiques et la réalisation des tâches moins contrôlées, il faut noter qu'il ne suit pas toujours la procédure « présenter-pratiquer-produire ». Par exemple, certains chercheurs comme Brumfit (1979) ont proposé de modifier la séquence des étapes de « PPP » en commençant par la phase de production et en ne servant des étapes de présentation et de la pratique contrôlée que si les apprenants démontrent leur incapacité à utiliser la fonctionnalité ciblée au cours de la phase de production. Ainsi la tâche servirait de diagnostic pour établir le besoin des apprenants pour un apprentissage plus contrôlé de la langue. Cependant, comme le rappelle Ellis (op. cit.), le problème reste le même étant donné que la présentation et la pratique explicites et de façon isolée d'éléments linguistiques ne pourraient pas garantir l'acquisition de ces éléments par les apprenants.

I.3.3.2. L'enseignement des langues basé sur la tâche

Comme son nom l'indique, dans l'enseignement basé sur la tâche, celles-ci constituent la base de l'ensemble du programme d'apprentissage. Cet enseignement repose sur la conception selon laquelle l'acquisition de la langue est un processus inconscient et par conséquent la langue est mieux apprise lorsque l'apprenant a des occasions de l'utiliser réellement plutôt que d'assister à la présentation explicite des composantes de celle-ci. Ainsi l'apprentissage conscient de la forme est jugé non indispensable par certains tenants de l'enseignement des langues basé sur la tâche. Ceux-ci considèrent que la capacité à utiliser la langue se développe automatiquement si l'apprenant porte prioritairement son attention au sens dans la réalisation des tâches (Krashen, 1981 ; Krashen, 1982). Cette idée est cependant

mise en question par certains chercheurs (Swain, 1985 ; Swain, 1996 ; Doughty & Williams, 1998) qui estiment qu'une attention à la forme est également nécessaire.

La place de l'attention à la forme dans l'enseignement des langues basé sur la tâche reste ainsi sujette à controverses. Certains chercheurs comme Samuda et Bygate (2008, p. 208) pensent que la focalisation sur la forme linguistique n'est pas incompatible avec un enseignement des langues basé sur la tâche :

« Contrairement à ce que beaucoup pensent à propos de l'enseignement des langues basé sur la tâche, attirer l'attention à la forme n'est ni interdit, ni hors la loi. Au contraire, (...) c'est le temps de focalisation sur la forme – résultant de l'exécution de la tâche et non pas la précédant – qui apparaît comme un critère clé dans l'enseignement basé sur la tâche. Cependant, ce qui est beaucoup moins clair, est comment cela fonctionne en pratique » (traduit de l'anglais)⁴⁰.

Comme nous pouvons le noter dans cette citation, Samuda et Bygate considèrent que la focalisation sur la forme devrait résulter de l'exécution de la tâche plutôt que la précéder. Cette idée représente cependant, à nos yeux, le risque potentiel de tomber dans le paradigme de l'enseignement soutenu par la tâche par les trois étapes produire-présenter-pratiquer. Nous avons mentionné plus haut les paradoxes inhérents à ce paradigme.

Samuda et Bygate ne précisent pas comment la focalisation sur la forme doit se faire dans le cadre d'un enseignement basé sur la tâche. Ils admettent en effet que la réponse à cette question n'est pas tout à fait claire. Pour répondre à cette question, nous la posons autrement : comment doit-on focaliser l'attention des apprenants sur la forme en restant dans le paradigme de l'enseignement basé sur la tâche ? Autrement dit, comment peut-on donner une place à l'étude de la forme sans pour autant adopter une démarche « PPP » (présenter-pratiquer-produire ou produire-présenter-pratiquer) ? Est-ce, comme le disent Samuda et Bygate (op. cit.), uniquement le temps de la focalisation sur la forme qui constitue le critère clé dans l'enseignement basé sur la tâche ?

⁴⁰ “Contrary to many common assumptions about TBLT drawing attention to form is neither proscribed nor outlawed. Rather, (...) it is the *timing* of this focus – arising from task performance and not preceding it – that emerges as a key criterial element in ‘task-based’ learning. However, what is considerably less clear is how this works in practice”.

Il existe selon nous un critère plus important que le *temps* de la focalisation sur la forme dans l'enseignement basé sur la tâche. Il s'agit de *la nature de la relation entre la tâche et les éléments formels* sur lesquels l'attention des apprenants est sollicitée : ce sont les exigences pragmatiques et contextuelles pour la réalisation de la tâche qui doivent déterminer les éléments formels à étudier et non l'inverse. Autrement dit, alors que dans l'enseignement soutenu par la tâche, celle-ci est tantôt utilisée pour permettre aux apprenants d'intégrer les éléments linguistiques qui leur sont enseignés et tantôt pour diagnostiquer les éléments linguistiques qui doivent leur être enseignés, dans l'enseignement basé sur la tâche les éléments formels à prendre en compte sont déterminés uniquement au regard des exigences de la réalisation de la tâche.

I.3.4. À propos de l'opposition micro-tâche/macro-tâche

Certains chercheurs (Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2006 ; Rosen & Schaller, 2009) se sont servis de l'opposition micro-tâche/macro-tâche pour montrer la nature de la relation entre les éléments formels (exercices) et les tâches proprement dites dans une séquence d'enseignement/apprentissage.

Guichon (op. cit., p. 54) définit ce couple ainsi :

Nous proposons de distinguer les « micro-tâches » qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et la « macro-tâche » qui correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral.

Remarquons d'abord que la « macro-tâche », telle que l'entend Guichon (op. cit.), se place bien dans le champ de ce qui est appelé une « tâche » dans la littérature de la didactique des langues (cf. supra, I.3.2), à savoir, une activité d'apprentissage globale pour la réalisation de laquelle l'apprenant a besoin de porter son attention prioritairement au sens. Plus précisément, il s'agit pour Guichon (op. cit.) d'une tâche de type projet étant donné qu'au delà de traiter l'information, l'apprenant conçoit « un objet de sens écrit ou oral ».

Quant à la micro-tâche, il s'agit, au premier abord, de ce que nous avons appelé un « exercice » dans ce chapitre (cf. supra, I.3.2). En effet, comme le suggère Guichon (op. cit.), la micro-tâche permet de « faire travailler certains aspects précis de la langue ». C'est précisément l'objectif des exercices qui visent à créer des automatismes chez l'apprenant dans l'utilisation d'un aspect précis, souvent formel, de la langue. Guichon (op. cit., p. 79) distingue cependant la micro-tâche d'un exercice. En effet d'après lui, contrairement aux exercices, dans le cadre des micro-tâches la focalisation sur la forme n'est pas machinale et constitue une partie signifiante de l'apprentissage :

La micro-tâche est une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique. Si nous choisissons, pour désigner ces unités de pratique cognitive, le terme de micro-tâche plutôt que celui d'exercice, c'est parce que nous pensons que le travail sur la forme ne se fait jamais totalement indépendamment du sens, et que l'activité cognitive déployée lors de la réalisation de ces micro-tâches n'est pas machinale comme dans des exercices structuraux, mais constitue une partie signifiante de l'apprentissage.

Il nous semble qu'au-delà de l'explication apportée par Guichon (op. cit.) sur la distinction entre un exercice et une micro-tâche, ces derniers se distinguent surtout par rapport à leur relation à la réalité sociale de l'apprenant : si un exercice est là simplement pour permettre à l'apprenant de pratiquer certains aspects précis de la langue, l'existence d'une micro-tâche dans un programme d'enseignement se justifie par les besoins d'apprentissage des aspects de la langue nécessaires à la réalisation d'une macro-tâche à laquelle l'apprenant est confronté. En d'autres termes, l'exercice est souvent détaché de la réalité sociale de l'apprenant alors que la micro-tâche y est liée étant donné que l'apprenant a besoin des connaissances acquises grâce à la micro-tâche pour pouvoir résoudre les problèmes spécifiques qui lui sont posés dans le cadre de la macro-tâche.

En ce qui concerne la distinction micro-tâche/macro-tâche, Guichon (op. cit., p. 80) nous renvoie au sens de la remarque de Widdowson (1998), que nous avons citée plus haut (cf. supra, I.3.2), concernant l'opposition « axée sur le sens/axée sur la forme ». En défendant l'idée que le travail sur la forme ne se fait jamais totalement indépendamment du sens, il conclut que la micro-tâche ne concerne pas uniquement la forme et qu'elle concerne

également le traitement du sens. En revanche, à l'exemple de Widdowson (op. cit.), il estime qu'il s'agit de deux types de sens différents :

La principale distinction entre micro-tâche et macro-tâche réside traditionnellement dans ce que l'une attire l'attention de l'apprenant sur la forme (form-focused language use) tandis que l'autre porte davantage sur le sens (meaning-focused language use) (Ellis, 2003, p. 3). Toutefois, l'une et l'autre participent de l'apprentissage de la langue. Plusieurs auteurs, dont Widdowson (1978), ont souligné la limite de la distinction entre la forme et le fond. (...) Par conséquent, ce n'est pas la signification en soi qui fait la différence entre micro-tâche et macro-tâche, mais le type de signification. Alors que la macro-tâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 (ou du moins elle le rapproche des activités de la vie extrascolaire), la micro-tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de la L2.

Le couple « micro-tâche/macro-tâche », tel qu'il a été défini par Guichon (op. cit.), place l'approche par tâche adoptée par cet auteur dans le paradigme de « l'enseignement des langues soutenu par la tâche » (*task-supported language teaching*) tel qu'il a été défini par Ellis (2003, pp. 28-29) (cf. supra, I.3.3.2). Guichon (op. cit.) insiste en effet sur l'enseignement des aspects précis de la langue en découpant l'enseignement en « unités de pratique cognitive » qu'il appelle « micro-tâches »⁴¹.

À ce stade de notre recherche, il nous semble important de souligner que le terme micro-tâche ne nous paraît pas tout à fait approprié pour le sens généralement entendu par ce terme. En effet, l'existence du segment « tâche » dans l'expression « micro-tâche » nous semble paradoxale et susceptible de prêter à confusion. En réalité, dans la structure, une micro-tâche ne diffère pas d'un exercice. C'est le choix d'un exercice spécifique en relation avec les exigences de la réalisation d'une macro-tâche qui en fait une micro-tâche. Le

⁴¹ Précisons que, du point de vue de certains autres chercheurs comme Samuda et Bygate (2008), qui n'excluent pas une focalisation sur des aspects précis de la langue dans l'enseignement des langues basé sur la tâche (*task-based language teaching*), l'approche par tâche adoptée par Guichon (2006, pp. 54-80) peut être considérée comme relevant d'un enseignement des langues basé sur la tâche, d'autant plus que, pour Guichon, le découpage de l'enseignement en unités de pratique cognitive doit uniquement être au service de la compréhension d'une « situation réaliste ».

paradoxe réside, à notre sens, dans le fait que le terme « micro-tâche » porte en soi celui de « tâche » qui, tel que nous l'avons défini dans ce chapitre (cf. supra, I.3.2), se distingue clairement d'un exercice et concerne plutôt la réalisation des actions voire des activités globales significatives.

C'est pourquoi plutôt que d'utiliser le terme micro-tâche, nous préférons parler d'« exercice pré-tâche » ou plus simplement « exercice préparatoire à la tâche ». Cette nomination simple permet, à notre sens, de mettre en lumière de manière plus claire ce dont il est question : il s'agit en effet des exercices qui permettent à l'apprenant de se doter de connaissances formelles nécessaires à la réalisation réussie de l'activité globale.

Enfin, précisons également que, même si la focalisation sur la forme se fait souvent durant une phase préparatoire avant la tâche, il n'est pas exclu que les exercices liés à la tâche puissent être réalisés après celle-ci. Dans ce sens, nous pouvons également parler d'« exercice post-tâche ».

Sur la base de ces arguments, nous considérons l'utilisation du terme micro-tâche comme justifiée uniquement dans les cas où il renvoie à une vraie tâche, c'est-à-dire à une activité d'apprentissage basée prioritairement sur le traitement du sens pragmatique et extralinguistique, et non pas à un exercice. Dans ce cas, l'utilisation du terme micro-tâche par opposition au terme macro-tâche pourrait mettre en lumière la relation entre deux ou plusieurs tâches réalisées de façon consécutive ou simultanée, l'une jouant le rôle de l'activité principale et l'autre (ou les autres) remplissant le rôle de tâches subordonnées, ou autrement dit, des actions préparatoires ou récapitulatives.

Considérons comme exemple la tâche ci-dessous, qui représente la première des trois tâches mises en œuvre dans le cadre de nos études de terrain présentées dans la deuxième partie de cette thèse (cf. infra, II.1.3.2) :

Les apprenants suivent un parcours d'apprentissage qui porte sur le thème de « la critique de films ». Chaque semaine, une activité d'apprentissage composée de 3 étapes (ou actions) doit être suivie :

- étape préparatoire 1 : la lecture et l'écoute d'un article sur le thème de la critique de films ;
- étape préparatoire 2 : la visualisation d'un court métrage ;

- étape finale : la communication synchrone sur un forum de discussion sur le sujet de l'article et du court-métrage.

Dans cet exemple, il s'agit d'une activité avec une visée communicative composée de 3 étapes. Dans toutes les étapes, le traitement de la forme linguistique est au service de la construction du sens.

D'un côté, on peut considérer comme tâche l'activité dans sa globalité comprenant les 3 étapes. De l'autre, on pourrait considérer les 3 étapes comme 3 tâches indépendantes allant dans le même sens. L'activité serait, dans cette dernière perspective, composée de trois tâches dont l'une principale et les deux autres subordonnées. Dans ce sens, l'étape finale pourrait être considérée comme « macro-tâche » et les deux étapes préparatoires comme « micro-tâches »⁴². Toutefois, compte tenu de l'ambiguïté qui domine actuellement autour du couple micro-tâche/macro-tâche, et par souci de clarté, nous éviterons l'utilisation de ce couple.

I.3.5. La tâche dans une perspective actionnelle

Nous avons évoqué précédemment deux approches par tâches différentes dans la littérature, à savoir, l'« enseignement des langues soutenu par la tâche » et l'« enseignement des langues basé sur la tâche ». Ces deux approches se placent souvent dans une approche communicative, étant donné qu'elles ne visent en général que l'implication de l'apprenant dans la communication sans se préoccuper véritablement de la nature du contexte social qui l'englobe (cf. infra, I.3.7).

Les tâches conçues sur la base d'une approche purement communicative ne sont souvent pas socialement contextualisées, dans le sens où, au-delà de la convention implicite entre l'enseignant et les apprenants pour simuler le monde extérieur à la classe, ces tâches

⁴² Rappelons que cette dernière utilisation du couple macro-tâche/micro-tâche correspond bien au paradigme de l'enseignement des langues basé sur la tâche (*task based language learning*), tel qu'il a été défini par Ellis (2003, pp. 28-29) (cf. supra, I.3.3.2) : les tâches sont considérées comme suffisantes pour l'apprentissage des langues et on ne recourt pas à l'enseignement des aspects précis de la langue par un découpage de l'enseignement en unités de pratique cognitive.

ne représentent pas en soi une activité sociale authentique. Ce type de tâches est appelé par le CECR (2001, p. 121) les « tâches communicatives pédagogiques » et est définit ainsi :

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. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants.

Comme le précise le CECR, « les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle ». L'accent est ainsi mis sur le sens étant donné que le succès de l'exécution de la tâche dépend de la compréhension de l'objectif communicatif de la tâche et des intentions communicatives des autres participants.

Comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. supra, I.2.8.1), ces tâches ont souvent très peu ou pas de liens avec le contexte social dans lequel se trouve l'apprenant. Dans la plupart des tâches de ce type, comme dans les tâches à « information manquante » ou dans les jeux de rôles contrôlés, le problème posé à l'apprenant ne lui permet pas de se sentir dans un contexte social réel, et de ce fait, n'interpelle pas l'apprenant avec toute son identité sociale. Bien que pertinent par rapport à l'objectif d'apprentissage, ce type de tâches ne peut pas être considéré comme pertinent par rapport au contexte social dans lequel se trouvent les apprenants. Il faut ainsi interpréter le mot « pertinent » avec prudence dans ces lignes du CECR : « les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) ».

Nous avons évoqué, dans le premier chapitre, le fait que l'activité est composée d'un ensemble d'actions qui, à leur tour, englobent des opérations de base (cf. supra, I.1.2). L'activité est orientée vers une finalité qui est en harmonie avec les intentions de l'individu et la réalité de la situation dans laquelle il se trouve. Considérant les 3 niveaux de l'activité,

nous estimons, conformément à ce qui a été proposé par Springer (2009, p. 30), que « la tâche pédagogique communicative définie par le CECR reste au niveau intermédiaire de l'action » et qu'il est important d'étendre le concept de tâche aux tâches représentant le niveau global de l'activité.

La question qui se pose est de savoir comment se définit la tâche globale représentant une activité à part entière ? Il s'agit de tâches qui définissent un contexte global pour une activité significative par rapport au contexte social dans lequel se trouvent les participants. En favorisant la collaboration autour d'un objectif commun et sur la base d'un ensemble défini de ressources communes, ce type de tâches constitue un cadre favorable pour le développement d'une dynamique sociale plus intense au sein de la classe (cf. infra, I.5). Springer (op. cit.) définit le niveau de l'activité globale comme celui du « projet », de la « mission » ou de la « quête ».

On pourrait se demander en quoi le « projet » constitue l'unité globale et significative d'une activité sociale. Il va sans dire qu'une famille, une entreprise, une université, une association, une ville ou même un pays constituent autant de communautés sociales à différentes échelles. Pour *participer* à chacune de ces communautés, il est nécessaire d'avoir une adhésion à ses valeurs et à ses objectifs communs ainsi qu'un minimum d'engagement et d'implication dans son entreprise commune. Cette dernière se divise elle-même en une multitude de projets communs. Par exemple, les membres d'une association de défense des animaux peuvent avoir comme entreprise commune le fait de défendre les droits des animaux par tous les moyens pacifistes à leur disposition. La poursuite de cette entreprise commune passe nécessairement par la division de celle-ci en plusieurs « projets collectifs ». Les exemples de projets collectifs pour une telle association pourraient être le lancement de campagnes d'information dans la ville, l'élaboration d'un site Internet sur le droit des animaux, réalisation de meetings et d'interviews, l'organisation d'assemblées générales ou de manifestations, etc.

Dans ce sens, nous pouvons considérer le « projet » comme l'unité d'activité collective d'une communauté sociale. Il s'agit d'un ensemble cohérent d'actions dont le résultat va dans le sens de l'entreprise commune d'une communauté.

En réalité, en permettant à l'apprenant de participer aux unités significatives d'activité collective (des projets), la pédagogie de projet tente de préparer l'apprenant à son intégration effective au sein des communautés sociales. L'apprenant agit dans le cadre de projets collectifs authentiques et développe ses compétences en langues dans l'action et par l'action. Ceci constitue en réalité l'objectif par excellence d'une perspective actionnelle en didactique des langues. Ainsi, la pédagogie de projet constitue une manière privilégiée de la mise en œuvre d'une perspective actionnelle (Springer, 2009 ; Puren, 2009b ; Médioni, 2009).

À part les tâches pédagogiques communicatives, le CECR (op. cit., p. 121) parle également d'un type de tâches nommé « les tâches authentiques » et l'oppose aux « tâches pédagogiques communicatives ». Les tâches authentiques sont définies ainsi : « ces tâches "cibles" ou de "répétition" ou "proches de la vie réelle" sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ».

La classification proposée par le CECR semble être basée sur le degré de la proximité de la tâche de la vie sociale réelle des apprenants. À ce titre, cette classification nous intéresse dans le cadre de la présente étude étant donné qu'elle nous éclaire sur la problématique de notre recherche, à savoir, l'impact de différents types de tâches/environnements virtuels d'apprentissage sur l'intensité de la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants en contexte institutionnel. Cependant, cette classification ne nous semble pas suffisante : même si elle permet de rendre compte de l'authenticité de l'activité mise en œuvre par la tâche au regard du contexte social dans lequel se trouve l'apprenant⁴³, elle ne permet pas de rendre compte de la divergence des tâches en ce qui concerne leurs visées et les cadres sociaux dans lesquels elles peuvent être réalisées.

C'est pourquoi, après une revue des typologies de tâches dans la littérature de la didactique des langues, nous proposerons, plus loin dans ce chapitre (cf. infra, I.3.7), une classification plus détaillée des tâches sur la base des possibilités plus ou moins grandes

⁴³ Pour une distinction entre deux principaux usages du concept de l'« authenticité » en didactique des langues, voir I.2.8.1.

qu'elles offrent pour le développement des compétences en langues par l'activité sociale authentique.

I.3.6. Typologies des tâches

Comme le souligne Ellis (2003, p. 211), la classification des tâches comporte plusieurs avantages. Premièrement, elle fournit une base pour garantir la variété des tâches dans les programmes d'apprentissage des langues. En effet, les concepteurs de ces programmes peuvent se référer aux classifications existantes pour s'assurer de l'intégration d'une gamme complète de tâches dans les programmes conçus. Deuxièmement, elle offre aux enseignants un cadre pour expérimenter différents types de tâches dans les classes de langue afin de découvrir quel type de tâches convient mieux aux particularités et aux besoins spécifiques de leurs apprenants. Troisièmement, et c'est essentiellement la raison pour laquelle nous traitons la classification des tâches dans cette étude, elle peut être utilisée pour mettre en lumière les spécificités de chaque type de tâches afin d'identifier celui qui convient mieux à un contexte précis de l'enseignement/apprentissage des langues.

À travers l'étude des classifications de tâches, nous cherchons à identifier le/les type(s) de tâches conformes à la perspective de la théorie de l'activité, en ce qui concerne le développement de compétences en langues (cf. supra, I.2.9). Il s'agit, en réalité, de tâches permettant la réalisation d'actions sociales authentiques en lien avec le contexte social dans lequel se trouve l'apprenant.

I.3.6.1. *Classifications pédagogiques des tâches*

Pattison (1987) propose une classification pédagogique avec 7 types de tâches :

- **Questions et réponses** : dans ce type de tâches, l'enseignant crée un déficit d'information pour certains apprenants et fournit les informations manquantes à certains autres dans le but d'encourager les uns et les autres à échanger les informations.
- **Dialogues et jeux de rôle** : ceux-ci peuvent être entièrement scénarisés ou improvisés.

- **Correspondance d'éléments liés** : ce type de tâches consiste à reconnaître des objets correspondants, compléter un ensemble ou ordonner des éléments désordonnés. Des « dialogues désordonnés » sont des exemples de ce type de tâches.
- **Pratique de stratégies de communication** : il s'agit des activités destinées à encourager les apprenants à pratiquer les stratégies de communication telles que la paraphrase, l'emprunt ou l'inférence de nouveaux mots, l'utilisation des gestes, la demande de rétroaction ou la simplification.
- **Utilisation d'images** : de nombreuses activités de communication se basent sur l'utilisation des images (par exemple, la reconnaissance de différences entre deux images semblables, test de mémoire visuelle, le séquençage de photos pour raconter une histoire).
- **Énigmes et problèmes** : ce sont des activités qui exigent des apprenants de faire des hypothèses, de tirer parti de leurs connaissances générales et de leurs expériences personnelles et d'utiliser leur imagination tout en se servant de leur capacité de raisonnement logique.
- **Discussions et prises de décisions communes** : ce type de tâches nécessite que les apprenants partagent et recueillent des informations afin de parvenir à une décision commune.

Willis (1996) propose une autre classification pédagogique qui complète, dans une certaine mesure, la classification proposée par Pattison (op. cit.) et dont certaines catégories coïncident avec celles de la classification proposée par celui-ci.

- **Activité d'écoute** où il est demandé à l'apprenant de relever certaines informations dans la parole.
- **Ordonner et trier** : le séquençage, le classement, la catégorisation ou la classification d'éléments désordonnés.
- **Comparer** : les tâches qui impliquent de trouver des différences ou des similitudes dans l'information.
- **Résolution de problèmes** : les tâches telles que les énigmes ou les problèmes logiques impliquant une activité intellectuelle.

- **Partage d'expériences personnelles** : les tâches qui permettent aux apprenants de parler librement d'eux et de partager leurs expériences.
- **Tâches créatives** : projets qui impliquent souvent plusieurs étapes et qui peuvent comprendre la nécessité de la réalisation de recherches de la part des apprenants. Ce type de tâches peut intégrer les différents types de tâches précités.

Ces classifications pédagogiques, qui ne sont certes pas exhaustives, permettent aux enseignants d'avoir une perspective plus claire sur la diversité des tâches qu'ils pourraient mettre en œuvre en classe de langue. Cependant, elles ne distinguent pas les tâches en ce qui concerne les compétences qu'elles visent à développer et les cadres sociaux dans lesquels elles peuvent être réalisées.

Certains chercheurs ont mis en avant les opérations mentales qu'implique la réalisation de ces différents types de tâches et ont ainsi proposé d'autres classifications que nous allons aborder ci-dessous.

I.3.6.2. *Classifications cognitives des tâches*

Prabhu (1987, pp. 46-47) distingue trois types principaux de tâches selon les opérations cognitives qu'elles impliquent :

- **Information manquante** (*information gap activity*) : ce type de tâches implique le transfert d'une information donnée d'une personne à une autre, d'une forme à une autre, ou d'un endroit à un autre, appelant en général à l'encodage et au décodage des informations. Un exemple de ce type de tâches est le travail par binôme où chaque membre a une partie de l'information totale (par exemple une image ou un texte incomplet) et tente de compléter cette information en posant des questions ou en essayant de transférer à l'autre l'information qu'il a à sa disposition. Un autre exemple est de demander aux apprenants de compléter une carte ou un tableau à partir des informations contenues dans un texte.
- **Raisonnement manquant** (*reasoning-gap activity*) : ce type de tâches implique de tirer de nouvelles informations à partir d'une information donnée à travers un processus d'inférence, de déduction, de raisonnement pratique ou de perception des

relations. Ellis (op. cit., p. 213) donne l'exemple d'une tâche simple où il est demandé aux apprenants d'élaborer les horaires de travail d'un enseignant à partir d'une série d'horaires de classes. Nunan (2004, p. 56) donne l'exemple d'une tâche dans laquelle les apprenants doivent décider quelle ligne de conduite serait la meilleure à adopter (par exemple la moins chère ou la plus rapide) pour arriver à une fin donnée en considérant un certain nombre de contraintes liées à la situation imaginée en question. Nunan (op. cit.) rappelle que, comme dans des tâches à « information manquante », ce type de tâches requiert la compréhension et la transmission de l'information. La différence est que dans ce type de tâches, l'information à transmettre n'est pas identique à celle initialement comprise. En effet, il existe un processus de raisonnement entre la compréhension et le transfert de l'information.

- **Opinion manquante** (*opinion-gap activity*) : ce type de tâches appelle à identifier et à exprimer une préférence, une attitude ou un sentiment personnel en réponse à une situation donnée. Compléter une histoire ou participer à une discussion constituent des exemples de ce type de tâches. Comme le rappelle Ellis (op. cit.), ce type de tâches est plus « ouvert » que les deux autres types de tâches mentionnés plus haut, dans le sens où les différences entre les individus résultent nécessairement en arguments et propositions différents et ceux-ci ne peuvent pas être considérés comme « correctes » ou « incorrectes ».

Cette classification cognitive est intéressante en ce qu'elle distingue les tâches sur la base des opérations cognitives qu'elles impliquent pour être réalisées. Cependant, elle reste limitée aux tâches appartenant à un niveau opératoire et ayant une visée simplement communicative. Elle ignore ainsi les tâches de type « projet », « mission » ou « quête » impliquant la réalisation autonome d'activités complexes par les apprenants. D'ailleurs, comme les classifications pédagogiques (cf. supra, I.3.6.1), cette classification ne distingue pas les tâches en ce qui concerne le type de compétences qu'elles visent à développer et les cadres sociaux à l'intérieur desquels elles peuvent être réalisées.

Nunan (2004, p. 59-61) cite une classification faite par Nunan (1999) réalisée sur la base des opérations cognitives, interpersonnelles, linguistiques, affectives ou créatives mises en œuvre par l'apprenant :

COGNITIVE	
Classifier	Mettre des éléments semblables ensemble dans un groupe. Exemple: travailler sur une liste de noms en les classifiant dans deux catégories masculins et féminins.
Prédire	Prédire ce qui est à venir dans le processus de l'apprentissage. Exemple: regarder le titre et les objectifs d'une unité d'apprentissage et prédire ce qu'on va apprendre dans cet unité d'apprentissage.
Induire	Rechercher des modèles et des régularités. exemple : étudier une conversation et découvrir la règle pour former un temps verbal donné.
Prendre des notes	Écrire l'information essentielle d'un texte en ces propres mots.
Créer un schéma conceptuel	Montrer les idées principales d'un texte sous forme d'un schéma.
Inférer	Utiliser ce que l'on sait pour apprendre quelque chose de nouveau.
Distinguer	Distinguer l'idée principale des idées qui lui viennent à l'appuie.
Faire un diagramme	Utiliser les informations d'un texte pour labelliser un diagramme.
INTERPERSONNELLE	
coopérer	Partager des idées et apprendre avec d'autres apprenants. Exemple : travailler dans des petits groupes pour lire un texte et compléter un tableau.
Jeu de rôle	Prétendre d'être quelqu'un d'autre et utiliser la langue pour gérer la situation dans laquelle on se trouverait. Exemple: Vous êtes un journaliste ; utilisez les informations du texte pour interviewer son auteur.
LINGUISTIQUE	
Modèles conversationnels	Utiliser des expressions pour démarrer et continuer une conversation. Exemple : Faire correspondre les expressions aux situations appropriées.
Pratiquer	Faire des exercices contrôlés pour améliorer ses connaissances et ses compétences. Exemple : écouter une conversation et la pratiquer avec un partenaire.
Utiliser le contexte	Utiliser le contexte pour deviner le sens d'un mot, une phrase ou un concept inconnu.
Résumer	Tirer les idées principales d'un texte et les présenter sous forme de résumé.
Écoute sélective	Écouter pour trouver l'information clé sans essayer de comprendre tous les mots. Exemple : écouter une conversation et déterminer le nombre des locuteurs.
Parcourir rapidement	Lire rapidement un texte pour avoir une idée de l'idée générale. Exemple : Déterminer s'il s'agit d'un article de journal, d'une lettre ou d'une publicité.
AFFECTIVE	
Personnaliser	Les apprenants partagent leurs opinions, leurs sentiments et leurs idées sur un sujet. Exemple : Lire une lettre d'un ami qui a besoin d'aide et lui donner des conseils.
S'évaluer	L'apprenant réfléchit sur la manière dont il a réalisé une tâche et se donne une note sur une échelle définie.
Réfléchir	L'apprenant réfléchit sur les stratégies qui l'aident à mieux apprendre.
CREATIVE	
Brainstorming	Réfléchir à autant de nouveaux mots et nouvelles idées qu'on peut. Exemple : travailler en groupe et lister autant de profession qu'on peut.

Tableau 2 : typologie basée sur différentes stratégies mises en œuvre par l'apprenant (Nunan, 1999 ; Nunan, 2004).

Nous n'allons pas entrer dans l'analyse détaillée du tableau ci-dessus. Cependant il nous semble important de signaler qu'un grand nombre d'exemples proposés dans ce tableau ne représente pas réellement des tâches, si nous nous basons sur la manière dont

nous avons défini ce concept dans ce chapitre (cf. supra, I.3.2) et ne représentent que de simples exercices. Par exemple des activités telles que « travailler sur une liste de noms en les classifiant dans deux catégories masculins et féminins », « Faire correspondre les expressions aux situations appropriées » ou « travailler en groupe et lister autant de profession qu'on peut » correspondent plutôt à la définition d'exercice qu'à celle de la tâche (cf. supra, I.3.2).

I.3.6.3. *Classifications multi-critères des tâches*

Pica, Kanagy et Falodun (1993) proposent une typologie multi-critères basée sur les quatre critères suivants qui, selon ces auteurs, déterminent la négociation du sens en classe de langue :

- **relation entre les interactants** : il s'agit de savoir qui détient les informations devant être échangées, qui les demande et qui les fournit en vue d'atteindre les objectifs de la tâche. En d'autres mots, il s'agit de savoir si la demande et l'offre de l'information se font dans les deux sens (les deux participants offrent et demandent l'information à la fois) ou dans un sens unique (une personne demande et une autre offre l'information).
- **exigence de l'interaction** : il s'agit de savoir si la tâche exige des participants de demander et de fournir des informations ou si elle est facultative.
- **orientation de l'objectif** : il s'agit de savoir si la tâche exige des participants de s'entendre sur un résultat unique ou s'il est permis d'être en désaccord.
- **options du résultat** : il s'agit de savoir s'il existe un résultat unique requis ou plusieurs résultats possibles. Des tâches dites fermées requièrent un résultat unique alors que les tâches dites ouvertes permettent plusieurs résultats possibles.

Sur la base de ces quatre critères, Pica, Kanagy et Falodun (op. cit., p. 19) classifient les tâches en cinq catégories :

Types de tâches	Relation entre les interactants	Exigence de l'interaction	Orientation de l'objectif	Options du résultat
Puzzle (Jigsaw)⁴⁴	À deux sens	Requis	Convergent	Fermé
Information manquante	À sens unique ou à deux sens	Requis	Convergent	Fermé
Résolution de problème	À sens unique ou à deux sens	Optionnel	Convergent	Fermé
Prise de décision	À sens unique ou à deux sens	Optionnel	Convergent	Ouvert
Échange d'opinions	À sens unique ou à deux sens	Optionnel	Divergent	Ouvert

Tableau 3 : typologie multi-critères de tâches (Pica, Kanagy & Falodun, 1993).

La classification multi-critères proposée par Pica, Kanagy et Falodun (op. cit.) reste, elle aussi, limitée aux tâches communicatives appartenant aux niveaux élémentaires de l'activité (niveau des opérations ou des actions) et ignore les tâches socialement contextualisées appartenant au niveau global de l'activité (cf. supra, I.1.2 & I.3.5).

Une autre typologie multi-critères a été proposée par Ribe et Vidal (1993) sur la base de la durée, le degré d'élaboration et les fins pédagogiques pour lesquelles les tâches pourraient être utilisées par les enseignants. Ils classifient ainsi les tâches en trois grandes catégories qu'ils appellent « tâches de première génération », « tâches de deuxième génération » et « tâches de troisième génération ».

- **Les tâches de première génération** désignent, pour ces auteurs, les tâches basiques conçues pour cibler une structure/fonction particulière et ont pour objectif d'aider l'apprenant à développer les capacités communicationnelles en lien avec la structure/fonction en question. Les tâches à « information manquante », les tâches de comparaison comme « trouver la différence entre deux images semblables » et les jeux de rôle contrôlés par l'enseignant constituent des exemples de ce type de tâches.

⁴⁴ Une tâche « Jigsaw » désigne, pour ces auteurs, un type particulier de tâches d'informations manquantes qui exige un transfert d'information à deux ou à plusieurs sens. Exemple : une paire d'étudiants ont chacun un tableau partiellement rempli donnant différents informations sur trois personnes - Tane, Pita et Moana. L'information pourrait être sur « d'où ils viennent », « combien de personnes vivent dans leur maison », « combien d'animaux domestiques ils ont », « quels sont leurs sports préférés », « quelle sont leurs musiques favorites », etc. A tour de rôle, les deux apprenants doivent poser des questions et répondre aux questions concernant les trois personnes afin de compléter les informations qui leur manquent et pour fournir à leur partenaire les informations également manquantes.

- **Les tâches de deuxième génération** désignent, pour ces auteurs, des tâches qui sont principalement axées sur l'utilisation de la langue dans l'objectif d'aider l'apprenant à développer des compétences communicatives ainsi que des stratégies liées à la gestion et au traitement de l'information. La langue est considérée dans sa globalité en tant que moyen pour réaliser des actions réelles. Les apprenants et l'enseignant peuvent décider de manière collective de l'information à recueillir, des stratégies à mettre en œuvre pour récolter, synthétiser et analyser l'information ainsi que de la manière dont les résultats sont présentés. Les enquêtes impliquant la récolte et l'analyse des informations venant des sources extérieures à la salle de classe appartiennent à cette catégorie de tâches. Par exemple, le sujet suivant peut donner lieu à une réelle enquête réalisée par les apprenants à l'extérieur de la classe : « qu'est-ce que les touristes de différentes nationalités pensent de votre pays/ville/quartier ? ».
- **Les tâches de troisième génération** possèdent, pour ces auteurs, tout ce que représentent les tâches de deuxième génération mais visent également le « développement global de la personnalité » ou, autrement dit, le savoir-être lié à l'utilisation de la langue. Ce type de tâches vise à développer, non seulement les compétences communicatives, mais aussi des paramètres personnels liés à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue tels que la motivation, l'attitude vis-à-vis de la langue apprise, la créativité et l'imagination. Selon Ribé et Vidal (op. cit.) les projets globaux et les simulations globales tels que créer un monde alternatif, un voyage sur une planète inconnue, etc. constituent des exemples de tâches appartenant à cette troisième catégorie.

La classification proposée par Ribé et Vidal (op. cit.) nous semble intéressante par rapport à notre problématique dans la mesure où elle oppose un type de tâches largement étudié dans la littérature et ayant une visée purement linguistique ou communicative (comme les tâches à « information manquante » ou les « jeux de rôle ») à d'autres types de tâches, souvent ignorés dans la littérature. Ces derniers types de tâches rarement évoqués laissent plus de place à la créativité et à l'imagination et impliquent la participation active de l'apprenant à une expérience sociale collective. Il s'agit de l'opposition entre les tâches de

« première génération » d'une part, et les tâches de « deuxième » et de « troisième » générations d'autre part⁴⁵.

I.3.6.4. *Classification des tâches en FOAD*⁴⁶

Certains chercheurs ont proposé des typologies de tâches pouvant être mises en œuvre dans le contexte spécifique de la formation ouverte et à distance. Par exemple, Mangenot (2003) synthétise les classifications d'activités pédagogiques en ligne proposées par Henri et Lundgren-Cayrol (1997) et par De Lièvre, Quintin et Depover (2002) et présente les catégories suivantes :

- **la fouille collective** : a pour objectif de cerner un sujet à travers une recherche sur Internet ;
- **le débat/la discussion** : peut se fonder sur l'expérience personnelle des apprenants, ou nécessiter un recul réflexif sur des éléments connus du groupe, ou s'appuyer sur la lecture de documents nouveaux ;
- **la prise de décision** : entraîne à la négociation en vue de parvenir à un consensus ;
- **la résolution de problème** : amène à identifier un problème et à formuler des solutions ;
- **La conception de ressources pédagogiques** : consiste à concevoir collectivement un scénario pédagogique et ensuite à mettre en œuvre ce scénario à l'aide d'un logiciel de conception de situations d'apprentissage ;
- **L'analyse de ressources** : consiste à placer l'apprenant dans la position d'évaluateur d'une ressource qui lui a été fournie par l'enseignant ou qui est à rechercher préalablement par l'apprenant. Une grille d'analyse pourrait être fournie par l'enseignant précisant les critères à considérer dans l'analyse ;
- **L'étude de cas** : une étude de terrain ou une étude sur documents pour répondre à une question de recherche.

⁴⁵ Précisons que les tâches de « deuxième génération » dans la classification de Ribé et Vidal (1993) s'approchent des « tâches créatives » dans celle proposée par de Willis (1996) présentée plus haut.

⁴⁶ Formation Ouverte et À Distance.

Les classifications de tâches en FOAD sont évidemment intéressantes étant donné qu'elles permettent aux enseignants des langues de s'y référer pour s'assurer de l'intégration d'une gamme complète et diversifiée de tâches dans le contexte spécifique de la FOAD. En réalité, Internet en tant que source d'information, en tant que media de communication et en tant que lieu de création commune et de publication de ressources élargit grandement les possibilités de réalisation des tâches d'apprentissage des langues en contexte institutionnel (Mangenot, 1998 ; Brodin, 2002 ; Demaizière & Narcy-Combes, 2005) (cf. infra, I.4).

Deux points nous semblent cependant important à considérer concernant la classification ci-dessus. Premièrement, cette classification ne se limite pas au domaine spécifique de la didactique des langues. En effet, les catégories de tâches proposées pourraient être appliquées à tout domaine de savoir. Deuxièmement, ces catégories peuvent également être appliquées à l'apprentissage en présentiel. Par exemple, la fouille collective peut être réalisée dans un ensemble de ressources de divers types proposé par l'enseignant en classe de langue dans le cadre de l'enseignement purement présentiel. De même, l'analyse critique, la prise de décision et la résolution de problème constituent autant de tâches qui pourraient également être mises en œuvre dans l'enseignement présentiel. En réalité, les Technologies d'Information et de Communication, en tant qu'artefacts techniques, ne font qu'élargir le champs des possibilités de médiatisation des activités pédagogiques.

Dans les pages qui suivent, nous allons proposer une classification basée sur la visée et sur le cadre social de la tâche. Cette classification concerne le domaine spécifique de la didactique des langues et est valable aussi bien pour le contexte de la FOAD que pour celui de l'enseignement en présentiel. Cette classification nous permettra de formuler des hypothèses et de les examiner en ce qui concerne l'impact des tâches sur la nature de la dynamique sociale développée dans les contextes d'enseignement/apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel.

I.3.7. Une typologie des tâches selon la visée et le cadre social

Nous proposons une classification des tâches sur la base de la visée de la tâche (communicative/actionnelle) et du cadre social qu'elle met en jeu (scolaire/social). Nous classifions ainsi les tâches en trois catégories distinctes :

- tâches communicatives scolaires ;
- tâches actionnelles scolaires ;
- tâches actionnelles sociales.

Ces trois catégories peuvent être rapprochées des trois catégories de la classification de Ribe et Vidal (1993) (cf. supra, I.3.6.3), même si les critères sur lesquels se base notre classification (visée, cadre social) diffèrent de ceux sur lesquels se base la classification proposée par ces auteurs (durée, degré d'élaboration, fins pédagogiques). Dans les pages qui suivent, nous allons expliciter les catégories de notre classification en apportant des exemples concrets pour chaque catégorie.

I.3.7.1. *Tâches communicatives scolaires*

Les tâches communicatives scolaires visent le développement des compétences de communication dans un cadre scolaire.

L'adjectif « communicative » signifie que ces tâches requièrent simplement la réalisation d'une communication en langue étrangère et non pas la réalisation d'une activité plus globale incluant la communication en langue étrangère. Autrement dit, les communications mises en œuvre ne sont pas inscrites dans des activités sociales pouvant les justifier. Ce type de tâches n'est donc pas authentique : ce qui justifie les communications dans ce type de tâches est simplement la volonté d'apprendre la langue en s'entraînant à communiquer et non pas la réalisation réussie d'une activité complexe nécessitant la communication avec d'autres personnes impliquées dans l'activité.

Quant à l'adjectif « scolaire », il signifie que la réalisation de ces tâches ne nécessite pas l'implication de l'apprenant dans des cadres sociaux authentiques allant au-delà du

cadre scolaire traditionnel. Toutes les étapes nécessaires pour la réalisation de ce type de tâches se déroulent dans la classe souvent sous le contrôle et avec l'aide de l'enseignant. La tâche ne permet pas à l'apprenant d'agir en tant que membre d'une entité sociale authentique et n'instaure pas une dynamique sociale basée sur la participation égalitaire, autonome et volontaire des apprenants.

Du point de vue de leur authenticité, certaines tâches communicatives scolaires peuvent être qualifiées d'artificielles étant donné qu'elles consistent à la réalisation d'une communication sans la moindre contextualisation. Cela signifie que l'apprenant n'est pas placé dans un contexte social imaginaire ou réel qui justifie la réalisation de la tâche. Par exemple, dans le cas d'une tâche qui consiste à découvrir l'ordre d'une série d'images désordonnées, l'apprenant doit réfléchir sur la signification de chaque image et mettre en relation ces significations pour en dégager une histoire cohérente. Cependant, à vrai dire, il n'y a pas de lien entre la tâche et le contexte social dans lequel se trouve l'apprenant, si ce n'est la convention implicite entre l'enseignant et l'apprenant selon laquelle l'apprenant est censé réaliser la tâche demandée par l'enseignant dans l'objectif d'apprendre la langue. L'absence d'une contextualisation sociale rend ces tâches artificielles du point de vue de l'apprenant. Même si elles fournissent la possibilité de pratiquer la communication, elles ne peuvent pas donner lieu au développement de compétences liées à l'action sociale ni même à une réelle compétence de communication étant donné que les connaissances acquises dans le cadre de ces tâches ne peuvent pas être transférées intégralement dans les situations réelles de la vie de l'apprenant.

Par ailleurs, dans ce type de tâches, l'enseignant joue un rôle central dans la réalisation de la tâche. Non seulement, il explique aux apprenants les instructions pour la réalisation de la tâche, mais il dirige également l'interaction entre les apprenants pour la bonne réalisation de la tâche. C'est souvent l'enseignant qui donne la parole, pose des questions ou donne des indications pour permettre aux apprenants de s'approcher de la réponse attendue. Par conséquent, la dynamique sociale créée au sein de la classe est une dynamique d'interaction contrôlée et non pas celle d'une interaction authentique entre les apprenants.

Les exemples suivants, empruntés à Nunan (1999) pour les deux premiers, constituent des exemples de tâches communicatives scolaires artificielles :

Exemple 1

« Votre enseignant va vous poser 5 questions de la liste suivante.

Préparez-vous à y répondre :

- Êtes-vous dans un programme d'échange linguistique ?
- Comment épelez-vous votre nom de famille ?
- Quelle est votre adresse ?
- Quel type de musique aimez-vous ?
- À quoi ressemble votre mère (ou père/frère/sœur) ?
- Qu'est-ce que vous voulez devenir dans l'avenir ?
- Qu'est-ce que votre ami aimerait devenir dans l'avenir ?
- Êtes-vous allé au cinéma hier ?
- Voulez-vous de la pizza pour le dîner ? Quel assortiment aimeriez-vous sur votre pizza ?
- Êtes-vous en train de regarder la télé ? Qu'est-ce que vous êtes en train de faire ?
- Est-ce que votre ami est très sérieux ? Il est comment ?
- Qu'est-ce que vous et votre famille (ou vos amis) avez fait pendant le weekend ?
- Êtes-vous de mauvaise humeur ? Vous êtes comment ?
- Quel vêtement avez-vous porté aujourd'hui ?
- Quel temps fait-il aujourd'hui ? »

Exemple 2

« Prenez les rôles A et B avec votre partenaire :

Étudiant A	Étudiant B
1. Demandez à l'étudiant B « Comment se sont passées tes vacances ? »	2. Répondez à l'étudiant A.
3. Demandez à l'étudiant B « Où es-tu allé(e) ? »	4. Répondez à l'étudiant A.
5. Demandez à l'étudiant B « Quel temps faisait-il ? »	6. Répondez à l'étudiant A.
7. Demandez à l'étudiant B « Combien de temps es-tu resté(e) ? »	8. Répondez à l'étudiant A. »

Exemple 3

Compléter une histoire incomplète en posant des questions à son partenaire qui connaît la suite de l'histoire.

Exemple 4

Découvrir l'ordre d'une série d'images désordonnées qui racontent une histoire, en posant des questions à son partenaire qui dispose de l'histoire complète.

Exemple 5

Découvrir les différences entre des images similaires ayant des différences minimales.

Exemple 6

Donner des instructions pour se rendre chez soi.

Certaines tâches communicatives scolaires sont basées sur une contextualisation imaginaire pouvant potentiellement se réaliser dans la vie future de l'apprenant. Il s'agit principalement des tâches basées sur des jeux de rôle réalisés en classe de langue.

Même si dans ce type de tâches, il existe une meilleure contextualisation par rapport aux exemples présentés précédemment, le contexte social visé reste toutefois détaché de la réalité sociale de l'apprenant. Les apprenants sont amenés à s'imaginer dans des configurations spatio-temporelles différentes de celle dans laquelle ils se trouvent réellement et/ou avec des identités sociales différentes de leur identité réelle. En d'autres termes, l'apprenant est amené à se considérer non pas dans le cadre spatio-temporel de la classe mais dans une configuration spatio-temporelle différente (ex. : à la pharmacie, à la gare, ...) et/ou non pas avec son statut social réel mais avec un statut social imaginaire (ex. : boulanger, vendeur, médecin, ...).

Ici aussi, l'enseignant joue un rôle central dans la réalisation de la tâche. Il définit le cadre spatio-temporel et les statuts sociaux imaginaires et attribue des rôles aux apprenants. Il intervient souvent pour ajuster les interventions des apprenants au contexte imaginé. Par conséquent, la dynamique sociale développée au sein de la classe est encore une fois une dynamique d'interaction contrôlée et non pas celle d'une interaction authentique entre les apprenants. L'exemple 7 a été emprunté à (Richards, Hull & Proctor, 1997, p. 76) :

Exemple 7

« Jeux de rôle : Puis-je vous aider ?

Étudiant A : vous êtes un client dans une pharmacie. Vous avez besoin de :

- Quelque chose pour un coup de soleil ;
- Quelque chose pour des courbatures ;
- Quelque chose pour le mal de gorge.

Demandez quelques conseils.

Étudiant B : vous êtes le/la pharmacien(ne). Votre client a besoin de quelques produits pharmaceutiques ou médicaments. Donnez-lui quelques conseils.

Vocabulaire :

- Un spray solaire ;
- Une pommade pour les courbatures ;
- Un spray pour la gorge.

Changez les rôles et faites à nouveau ce jeu de rôle. Utilisez vos propres informations. »

L'exemple 8, ci-dessous, emprunté à Nunan (2004, pp. 20-21), constitue un autre exemple de tâche communicative scolaire de type simulé :

Exemple 8

Les apprenants travaillent dans des groupes de 4 personnes. Il leur est demandé de s'imaginer dans un bateau qui est en train de couler. Ils doivent nager jusqu'à l'île avoisinante. Ils ont un conteneur étanche mais qui ne peut contenir que 20 kilos. Ils ne peuvent donc prendre que 20 kilos d'objets avec eux. Le groupe doit décider lesquels des objets suivants doivent être pris et justifier ses choix :

Hache (8 kilos)	Carton contenant des romans et des magazines (3 kilos)
Boîtes de conserve (500 grammes chacune)	Paquet de sucre, de la farine, du riz, du lait en poudre, du café, du thé (chaque paquet 500 grammes)
Bouteilles d'eau (1.5 kilos chacune)	Trousse de secours (2 kilos)
Radio à ondes courtes (12 kilos)	Lecteur de CD portable et les CDs (4 kilos)
Allumeurs de feu (500 grammes chacun)	Corde (6 kilos)
Ordinateur portable (3.5 kilos)	Bâches étanches (3 kilos chacune)

La contextualisation imaginaire de l'exemple ci-dessus permet de motiver les apprenants à se lancer dans une activité collective de négociation de sens. Cependant, il est clair que le contexte de la tâche est loin du contexte social dans lequel les apprenants se trouvent mais aussi des contextes dans lesquels ils peuvent potentiellement se trouver dans leur vie future. Autrement dit, il est clair que les apprenants ne sont pas dans un bateau qui coule au moment où ils réalisent la tâche et ils ne considèrent pas probable non plus d'être confrontés à une situation de naufrage dans un avenir prévisible. Ceux-ci voient donc cette tâche comme un « jeu » auquel ils se prêtent en s'engageant dans l'activité requise par la tâche. Nous pouvons remarquer que, dans ce type de tâches, même si les échanges effectués entre les apprenants peuvent être considérés comme authentiques, l'activité elle-

même ne peut pas être considérée comme étant authentique dans la mesure où le contexte qu'elle met en jeu est un contexte simulé.

L'exemple 9, ci-dessous, emprunté à Samuda et Bygate (2008, p. 9), constitue un autre exemple de tâche communicative scolaire de type simulé :

Exemple 9

Les apprenants travaillent en petits groupes. Un sac contenant certains objets est donné à chaque groupe. Les objets sont prétendument issus de la poche d'une personne dont le groupe doit découvrir l'identité à partir de la nature des objets présents dans le sac. Le groupe doit arriver à un consensus sur l'identité de la personne et présenter et justifier ses conclusions au reste de la classe, d'abord dans le cadre d'une présentation orale informelle, et ensuite sous une forme écrite comme un poster ou un rapport. Pour la présentation écrite, le groupe prépare un tableau dans lequel les hypothèses initiales que les membres ont fait sur l'identité de la personne seront enregistrées sous différentes catégories telles que l'âge, le sexe, le métier, etc. Le pourcentage de probabilité/possibilité de l'exactitude de chaque hypothèse d'après le groupe doit également figurer dans le tableau.

Dans l'exemple ci-dessus, il n'est pas demandé aux apprenants de s'imaginer dans une configuration spatio-temporelle autre que celle de la salle de classe. Cependant, l'activité est prescrite par l'enseignant plutôt que suscitée naturellement par un contexte social réel. Les apprenants doivent négocier sur un problème posé par l'enseignant, à savoir, la découverte de l'identité d'une personne à partir des objets. Cependant cette découverte d'identité n'est justifiée par aucune nécessité réelle et le fait que ces objets proviennent de la poche de certains individus est un fait imaginaire.

Bien entendu, l'objectif de cette tâche n'est pas de permettre aux apprenants de développer des compétences en langue nécessaires pour identifier l'identité d'un individu à partir de certains objets dans le cadre de la vie réelle. Cependant, les compétences

développées dans le cadre de certaines composantes de l'activité globale telles que la négociation et la présentation des résultats des discussions constituent autant de compétences que l'apprenant pourra réutiliser dans le cadre des situations réelles de la vie.

L'exemple 10, ci-dessous, cité par Denyer (2006) et emprunté à Rond-Point 2 (Flumian, Labascoule & Royer, 2004), relève également de la catégorie des tâches communicatives scolaires de type simulé :

Exemple 10

Irène et Thierry se marient. Au mariage, il y a au total 23 personnes (les mariés, leurs parents et 17 invités). (...)

- Les deux familles se demandent comment placer les invités à table pour le repas du mariage. Écoutez la conversation d'Irène et de Thierry pour obtenir plus d'informations sur les invités.
- Travaillez par petits groupes. À quelle table allez-vous les placer?
- Vous devez expliquer et justifier votre distribution à toute la classe.
- Et vous ? Imaginez que vous êtes invité à ce mariage. À côté de qui voulez-vous vous asseoir ? Pourquoi ?

Dans l'exemple ci-dessus, les apprenants prennent part à l'activité de l'organisation d'un mariage.

La tâche implique la communication entre les apprenants pour résoudre un problème précis (placer les gens autour de trois tables de façon à ce que chacun se sente bien et que les règles de bienséance soient respectées). Il permet également aux apprenants de se confronter à certaines problématiques liées aux habitudes culturelles, aux coutumes et aux normes sociales. Cependant, les apprenants sont amenés à imaginer un contexte qui en réalité n'existe pas dans l'objectif de réaliser une communication. Dans ce sens, il s'agit, encore une fois, d'une tâche communicative scolaire.

I.3.7.2. *Tâches actionnelles scolaires*

Les tâches actionnelles scolaires diffèrent des tâches communicatives scolaires dans la mesure où la communication y est menée dans l'objectif de réaliser une activité complexe ayant un but et débouchant sur un résultat. Ce type de tâches nécessite l'implication autonome des apprenants dans une activité souvent collective. Dans ce sens, il s'agit de tâches actionnelles.

Le rôle de l'enseignant dans la réalisation des tâches actionnelles scolaires est moins central par rapport aux tâches communicatives scolaires et les apprenants bénéficient d'une plus grande autonomie dans la réalisation de la tâche. Cependant, la réalisation de ce type de tâches ne permet pas à l'apprenant d'agir en tant que membre d'une entité sociale à part entière et de développer le savoir-être lié à l'utilisation de la langue (cf. infra, I.3.7.3). Dans ce sens, il s'agit toujours de tâches scolaires.

L'exemple ci-dessous, emprunté à Perrichon (2008, pp. 214-215), constitue un exemple de tâche actionnelle scolaire :

Exemple

Projet de l'écriture collective d'un conte :

Les apprenants se partagent en différents groupes. Chaque groupe a une tâche à accomplir pour réaliser le projet (exemple : groupe A : la description des personnages, groupe B : écriture des événements marquants du récit, etc.), et dans chaque groupe, il peut y avoir une répartition des tâches entre les apprenants (dans ce groupe A, l'étudiant 1 va décrire le personnage maléfique, l'étudiant 2, un des personnages adjuvant, l'étudiant 3, le héros) avant de mettre en commun avec les membres de leur groupe puis avec les autres groupes et enfin de procéder à l'écriture du conte ensemble. Le résultat final pourrait ensuite être publié sur Internet, par exemple sur un blog dédié à la formation.

Concernant l'exemple ci-dessus, Puren (2006, p. 12) rappelle que la publication du document final sur Internet donne « une certaine dimension de réalité sociale » au résultat produit par les apprenants. En effet, la publication de la production collective des apprenants renforce l'enjeu social de la tâche et la rend plus authentique (ibid.). Cependant, l'activité reste prescrite par l'enseignant et s'inscrit dans un cadre « scolaire ». Elle ne permet pas le « développement global de la personnalité », pour prendre les termes de Ribe et Vidal (1993) (cf. supra, I.3.6.3).

I.3.7.3. Tâches actionnelles sociales

Finalement, les tâches actionnelles sociales diffèrent des tâches scolaires (« tâches communicatives scolaires » et « tâches actionnelles scolaires ») dans la mesure où non seulement la communication y est inscrite dans le cadre d'une activité complexe, mais plus encore, cette activité elle-même est inscrite dans un contexte social réel ayant du sens par rapport au contexte social dans lequel se trouve l'apprenant. L'activité dans laquelle s'implique l'apprenant n'est pas prescrite par l'enseignant dans sa totalité. Celui-ci propose un contexte social réel dans lequel l'activité est censée être réalisée mais c'est en réalité le contexte social dans toute son authenticité qui appelle à l'action. Ce contexte social s'adresse aux apprenants en tant que membres d'une entité sociale à part entière, met en jeu des interactions dans le cadre d'une activité authentique et instaure une dynamique sociale basée sur la participation égalitaire, autonome et volontaire des apprenants.

L'exemple ci-dessus, cité par Puren (2009a, p. 7) et emprunté à Sac à dos 1 (Butzbach, Fache, Martin, Nunez, Pastor & Saracibar, 2007) relève de la catégorie des tâches actionnelles sociales :

Exemple

Projet de la réalisation de la mascotte de la classe : Vous allez créer un personnage qui sera la mascotte de votre classe. Il ou elle doit avoir :

- comme âge la somme des âges de tous les élèves de votre classe.
- comme poids, la somme de tous vos poids
- comme taille, la somme de toutes vos tailles

1. Par groupes de 5, faites les calculs pertinents pour remplir la fiche suivante :

Age : _____
Taille : _____
Poids : _____
Prénom : _____

2. Mettez en commun les données des différents groupes pour rédiger la fiche de la mascotte de la classe. Toute la classe décide alors :

- Qu'est-ce qu'il/elle aime, adore et déteste ?
- Qu'est-ce qu'il/elle fait ?
- Quelles langues il/elle parle ?
- Où est-ce qu'il/elle habite ?
- D'où est-ce qu'il/elle vient ?
- Est-ce qu'il/elle a un animal de compagnie ?

Quels sont ces signes particuliers ?

Dans l'exemple ci-dessus, la classe est considérée comme une entité sociale à part entière à l'intérieur de laquelle chaque apprenant agit en tant que membre. L'activité mise en œuvre (création de la mascotte de la classe) implique l'imagination mais elle n'est pas

basée sur une contextualisation imaginaire. Le contexte de la tâche est réel : les apprenants ne sont pas amenés à adopter un statut social imaginaire ni à se considérer dans une configuration spatio-temporelle différente de celle dans laquelle ils se trouvent réellement.

Nous pouvons noter que l'exemple ci-dessus vise, non seulement à développer des compétences liées à la communication et à l'action sociale, mais aussi à développer une ambiance affective susceptible de renforcer la dynamique sociale de la classe. À ce titre, comme le précise Puren (op. cit., p. 18), les critères de l'évaluation de la réussite de cette tâche ne se limitent pas à la réalisation effective de la mascotte (résultat immédiat, dans le cadre de l'unité didactique), ni à la qualité langagière de la production (celle du texte commun la décrivant), ni à la qualité non-langagière de la production (celle du dessin commun la représentant). Il s'agit également d'évaluer la réussite de l'aspect affectif de la tâche. En d'autres termes, la réussite de la tâche dépendra aussi du fait « qu'elle devienne la véritable mascotte de la classe et par conséquent qu'elle se maintienne en tant que telle tout au long de l'année scolaire ».

Parmi les trois catégories de tâches que nous venons de présenter, les « tâches actionnelles scolaires » et les « tâches actionnelles sociales » s'inscrivent souvent dans une pédagogie de projet et constituent des réalisations possibles d'une perspective actionnelle.

I.3.8. Les tâches d'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité

L'utilisation du terme « activité » (ou « action ») dans la plupart des définitions du concept de tâche que nous avons analysées dans ce chapitre (voir par exemple Richards, Platt & Weber, 1985 ; Prabhu, 1987, p. 17 ; Candlin, 1987, p. 10 ; Skehan, 1996, p. 38 ; Bygate, Skehan & Swain, 2001, p. 11 ; Ellis, 2003, p. 2 ; Samuda & Bygate, 2008, p. 69) démontre, à notre sens, la relation étroite entre le concept de « tâche » et celui d'« activité ».

La question qui se pose est de savoir si les notions de « tâche », d'« activité » et d'« action » peuvent être utilisées de manière interchangeable. Il convient de préciser la

relation entre ces notions et ce qui les distingue à la lumière de l'analyse de la structure de l'activité présentée dans le premier chapitre (cf. supra, I.1.2).

Suivant Leontiev (1981), nous avons distingué trois niveaux dans la structure d'une activité : l'activité proprement dite, les actions et les opérations. Nous avons évoqué précédemment le fait qu'une activité peut faire appel à plusieurs actions dont chacune peut être composée de plusieurs procédures élémentaires ou opérations.

En réalité, la tâche, telle qu'elle est présentée dans les manuels de langue ou par les enseignants, est avant tout un plan d'actions permettant la réalisation d'une activité d'apprentissage. Ce plan d'actions devient une activité uniquement après qu'il est mis en œuvre par les apprenants. Ainsi, une même tâche peut résulter en activités différentes lorsqu'elle est réalisée par des individus différents, ou lorsqu'elle est réalisée par le même individu/groupe d'individus mais dans des contextes instrumentaux et humains différents. Par ailleurs, l'évolution du « sujet » lui-même entraîne la variation des activités réalisées sur la base d'une même tâche. Comme le suggère Ellis (op. cit., p. 185), « à chaque fois que des individus effectuent une tâche, ils construisent l'activité en fonction de leurs motivations et leurs objectifs, qui peuvent varier ». Si nous considérons la réalisation d'une tâche comme une « activité », il serait légitime de penser qu'elle est constituée d'une suite d'« actions » allant plus ou moins directement dans le sens de la réalisation de la tâche, elles-mêmes constituées chacune de plusieurs « opérations » élémentaires.

Cependant, le concept de tâche tel qu'il a été employé et accepté dans la littérature renvoie rarement au niveau d'une activité complexe. La réalisation de la tâche n'est pas justifiée par l'existence d'un contexte social authentique. Il s'agit d'opérations prescrites par l'enseignant qui se réalisent sous le contrôle de celui-ci : l'enseignant définit ce qui est considéré comme l'accomplissement réussi de la tâche (Richards, Platt & Weber, op. cit.), contrôle et régule les processus de pensée entrepris par les apprenants (Prabhu, op. cit.) et évalue l'exécution de la tâche en termes de résultats obtenus (Skehan, op. cit.). Les résultats des opérations demandées dans le cadre de la tâche sont donc souvent connus d'avance. L'apprenant se trouve ainsi clairement au niveau opératoire et non pas dans la complexité d'une activité (Springer, 2009).

Dans la perspective de la théorie de l'activité (cf. supra, I.1), nous pouvons considérer les tâches d'apprentissage des langues comme des instruments pédagogiques qui permettent la mise en œuvre des activités d'apprentissage des langues en contexte éducatif institutionnel. En tant qu'instruments pédagogiques, les tâches permettent à l'apprenant d'exploiter les artefacts épistémiques et techniques à sa disposition, au sein d'un cadre social donné, dans l'objectif du développement des compétences en langues (cf. p. 39, Figure 5 : le système de l'activité d'apprentissage des langues).

Comme nous l'avons montré précédemment (cf. supra, I.2.7), le concept de compétences en langues n'a cessé d'évoluer grâce aux travaux de recherche en sciences du langage et en didactique des langues. Au-delà des compétences purement communicatives, les compétences en langues sont aujourd'hui considérées comme toute compétence nécessaire, non seulement pour communiquer, mais de façon globale, pour agir dans différents contextes de la vie en société au moyen des langues étrangères. Nous avons indiqué également (cf. supra, I.2.9) le fait que cette évolution entraîne des contradictions entre les compétences visées et les ressources instrumentales et sociales à la disposition de l'apprenant dans le cadre de l'activité d'apprentissage. Ainsi, le concept de tâche doit être revisité pour surmonter ces contradictions en établissant une meilleure harmonie entre les tâches mises en œuvre en contexte institutionnel et les compétences visées en société. Le concept de tâche devrait être étendu du niveau d'opérations artificielles ou simulées au niveau d'activités significatives et authentiques, d'une visée purement communicative à une visée actionnelle et du cadre social restreint de l'institution éducative aux cadres sociaux allant au-delà du cadre scolaire traditionnel.

C'est dans cette perspective que nous avons proposé, dans ce chapitre, une typologie des tâches basée sur la visée (communicative/actionnelle) et sur le cadre social de la tâche (scolaire/social) (cf. supra, I.3.7).

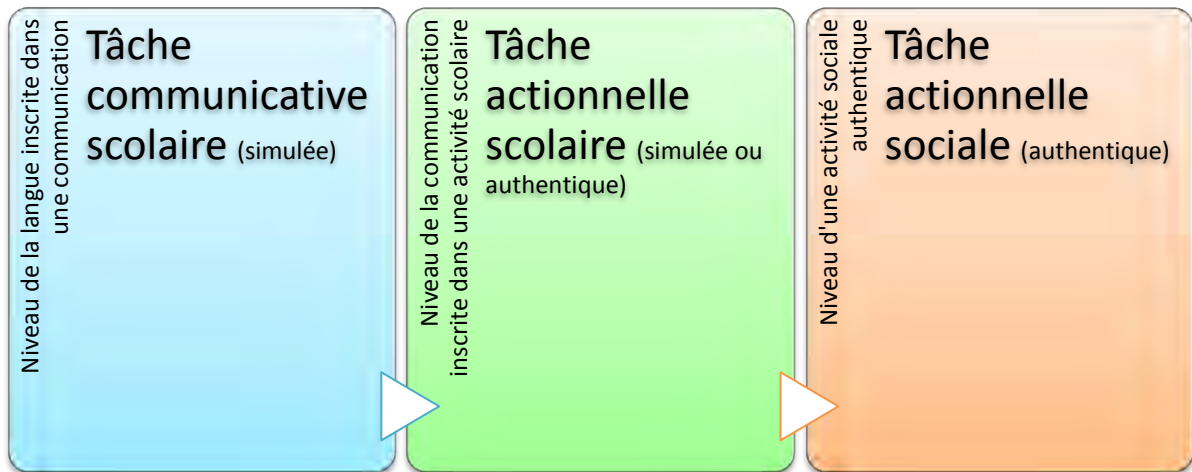


Figure 6 : une typologie des tâches d'apprentissage des langues

Contrairement aux tâches communicatives scolaires qui ne requièrent que la réalisation d'opérations simples en langue étrangère, les tâches actionnelles scolaires et les tâches actionnelles sociales mettent en scène des activités contextualisées et complexes.

Avant de clore ce chapitre, il nous semble pertinent de rappeler que, dans le cadre de l'étude de terrain que nous présenterons dans la deuxième partie de cette thèse, nous analyserons trois exemples de tâches d'apprentissage d'une langue en ligne mises en œuvre en contexte institutionnel appartenant aux trois catégories de tâches susmentionnées (cf. infra, II.1.3).

I.4. Environnements virtuels d'apprentissage en tant qu'artefacts techniques

Dans le premier chapitre, nous avons présenté la théorie de l'activité et la façon dont elle peut contribuer à une meilleure compréhension des activités d'apprentissage des langues. Dans le deuxième chapitre nous avons étudié les compétences en langues en tant que finalité d'activités d'apprentissage des langues. Le troisième chapitre nous a ensuite permis d'analyser les artefacts pédagogiques mis en œuvre en contexte institutionnel pour le développement des compétences en langues.

Nous estimons important d'analyser un autre type d'artefacts dont l'impact est déterminant dans les activités d'apprentissage des langues, à savoir, les artefacts techniques. Dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne, il s'agit des environnements virtuels d'apprentissage destinés à faciliter le développement de compétences en langues. C'est pourquoi, dans ce quatrième chapitre, nous analyserons l'évolution des environnements virtuels d'apprentissage mis en œuvre dans les activités d'apprentissage des langues en ligne en évaluant les modalités de mise en œuvre de ces environnements en contexte institutionnel.

Nous présenterons l'évolution des environnements virtuels d'apprentissage dans le contexte plus global des évolutions de la Toile, notamment à travers une présentation des principaux stades du développement de celle-ci. Cette revue nous conduira à une distinction importante entre deux types d'environnements virtuels d'apprentissage : d'un côté les « plateformes d'apprentissage en ligne » et de l'autre ce que nous appellerons les « environnements personnels d'apprentissage en ligne ». Nous montrerons les particularités

de ces deux types d'environnements virtuels tout en illustrant notre analyse par des exemples concrets dans le domaine de l'apprentissage des langues. Nous proposerons également un modèle d'environnement personnel d'apprentissage en ligne pouvant être mis en place en contexte institutionnel. Ce modèle nous servira de base pour la conception d'un environnement d'apprentissage ouvert que nous mettrons en place dans le cadre de nos recherches de terrain présentées dans la deuxième partie de cette thèse (cf. infra, II.1.3.2.3). Enfin, nous finirons ce chapitre en considérant les environnements personnels d'apprentissage en ligne dans la perspective de la théorie de l'activité.

I.4.1. Environnements virtuels d'apprentissage à l'ère de la Toile de documents (« Web 1.0 »)

Il est clair que, depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, la Toile a grandement évolué. Cette évolution va au-delà de simples progrès technologiques. Elle est aussi et surtout sociale. D'une part, ce sont les évolutions survenues dans les attentes et les besoins des utilisateurs qui conduisent au développement des technologies de la Toile. D'autre part, ces progrès technologiques entraînent une évolution de la société en modifiant profondément nos pratiques sociales. La Toile étant, elle-même, un artefact cognitif complexe, son évolution modifie certainement notre rapport au savoir. En effet, grâce à l'évolution de la Toile, nos capacités de production, de stockage, de traitement et d'échange d'informations ont profondément évolué. Elle entraîne ainsi inévitablement une évolution dans nos façons d'apprendre et d'enseigner.

Comme le rappelle Pisani et Piotet (2008, p. 39) le lien est l'essence de la Toile. Le texte original, publié par les chercheurs Berners-Lee et Caillau (1990), destiné à l'équipe du CERN⁴⁷, l'exprime sans équivoque : « Les textes sont liés les uns aux autres d'une manière qui permet d'aller d'un concept à l'autre pour trouver les informations requises. Le réseau de ces liens est appelé Web »⁴⁸.

La Toile est donc un outil pour créer, pour établir des liens. Il s'agit au départ des liens entre les documents, ou entre les fragments de documents. Ces liens sont au cœur du fonctionnement des moteurs de recherche qui sont devenus les instruments de navigation les plus importants de la Toile.

Pendant la première décennie qui a suivi l'apparition de la Toile (1990-2000), la Toile était principalement constituée de pages servant à transmettre un flux unidirectionnel de l'information. Les premiers utilisateurs étaient d'abord des voyageurs spectateurs, passant grâce à ce réseau de page en page, sans pouvoir y faire autre chose que de recueillir les

⁴⁷ Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire.

⁴⁸ Voir également le premier texte de Berners-Lee (1989) destiné au CREN : <http://www.w3.org/History/1989/proposal.html>.

informations disponibles⁴⁹ (Pisani & Piotet, op. cit., p. 2). Cette époque de l'évolution de la Toile est souvent désignée par l'expression « Web 1.0 », par opposition à l'époque qui l'a suivie, appelée couramment, le « Web 2.0 », où il est devenu de plus en plus possible, pour les internautes, d'agir sur les contenus informationnels visités, voire de s'impliquer en tant que créateurs de contenus sur la Toile.

Le monde de l'éducation a évidemment vu la Toile comme une nouvelle opportunité pour pérenniser les savoirs et pour surmonter la distance en tant qu'obstacle potentiel pour l'apprentissage. L'idée de regrouper les outils susceptibles d'être utilisés dans le cadre de l'enseignement/apprentissage (la messagerie, les outils de gestion de groupes, les forums de discussion et les outils de gestion et de partage de fichiers, etc.) en un seul « lieu » a fait naître les systèmes de gestion de l'apprentissage connus sous le nom de plateformes d'apprentissage en ligne.

⁴⁹ Précisons tout de même que les outils de communication tels que les groupes et les forums de discussion existaient déjà à l'époque du « Web 1.0 ».



Figure 7 : les différents outils de la plateforme d'apprentissage en ligne Dokeos (v. 1.8)

La croissance en nombre des plateformes d'apprentissage en ligne a fait ressentir le besoin de disposer d'un modèle de référence pour les contenus d'apprentissage, afin de rendre possible l'interopérabilité entre les différentes plateformes dans l'identification, le stockage et la présentation de ces contenus, d'où l'apparition de certaines normes et standards techniques⁵⁰ pour structurer les unités d'apprentissage élémentaires⁵¹ en parcours d'apprentissage en ligne. Concrètement, ces normes permettent d'ajouter à une séquence de contenu d'apprentissage multimédia, des fichiers contenant des

⁵⁰ IMS, AICC et SCORM sont trois normes en matière de la formation en ligne. SCORM est plutôt un agrégat de normes puisqu'il se base sur les normes AICC et IMS.

⁵¹ Dans la norme SCORM, les unités élémentaires d'apprentissage sont appelées des SCOs (*Sharable Content Object*).

métadonnées⁵² (description des ressources existantes, la structure de navigation, le type, l'auteur, la date de mise à jour, les droits d'auteur, ...). Suivant un modèle défini de description de données, ces fichiers peuvent communiquer les informations qu'ils contiennent à toute plateforme de formation en ligne conforme à la norme de description de données utilisée.

Au-delà de l'interopérabilité entre les plateformes de formation en ligne, ces normes servent à individualiser les parcours d'apprentissage en rendant possible à la plateforme de collecter certaines informations liées à l'utilisateur (comme sa progression et ses résultats). Les plateformes conformes aux normes de la formation en ligne permettent en général de construire des combinaisons différentes d'unités d'apprentissage en fonction du profil et des besoins individuels de chaque apprenant. Ceci se fait souvent à l'aide des pré-tests auxquels l'apprenant doit répondre au début de son parcours et qui permettent à la plateforme de composer le parcours sur la base du résultat obtenu par l'apprenant.

⁵² Une métadonnée (du grec *meta* « après » et du latin *data* « informations ») est une donnée servant à définir ou décrire une autre donnée quelque soit son support (papier ou électronique). Dans les normes de formation en ligne comme la norme SCORM, les métadonnées sont utilisées pour décrire les contenus d'apprentissage.



Figure 8 : un parcours d'apprentissage dans la plateforme Syfadis. La progression de l'apprenant est enregistrée par la plateforme.

De nombreuses institutions publiques et privées se sont équipées de plateformes d'apprentissage en ligne et se sont lancées dans la conception et le développement des parcours de formation en ligne. Diverses modalités de formations ont été mises en œuvre (telles que l'auto-formation à distance en autonomie, l'auto-formation tutorée à distance, la formation présentielle enrichie par des ressources en ligne, la formation en ligne conjuguée avec des regroupements présentiels) aussi bien dans le contexte de la formation initiale que dans le celui de la formation continue.

I.4.2. Environnements virtuels d'apprentissage à l'ère de la Toile sociale (« Web 2.0 »)

Pendant la deuxième décennie qui a suivi son apparition (2000-2010), la Toile a connu des évolutions considérables qui s'inscrivent dans le contexte plus large de l'évolution des usages des technologies numériques. Celles-ci sont progressivement entrées dans la vie des individus et ont occupé une place de plus en plus déterminante dans la vie de tous les jours. Une génération d'enfants nés à l'époque de l'expansion des technologies numériques, celle qu'on appelle parfois les « natifs numériques » (*digital natives*)⁵³, s'est appropriée la Toile et l'a intégrée dans sa vie sociale. Grâce à cette appropriation de la Toile, ces utilisateurs vont au-delà du statut de simple voyageur spectateur (internaute) pour jouer le rôle de vrais acteurs dans la création, la publication et le partage d'informations (Rosnay, 2006 ; Pisani & Piotet, 2008 ; Fayon, 2008).

Il convient d'apporter ici une nuance : il s'agit en premier lieu d'une rupture d'usages plutôt que d'une rupture de générations. Tous les jeunes ne sont évidemment pas à considérer comme des natifs numériques, étant donné les fortes inégalités d'accès causées par les différences sociales et géographiques. D'un autre côté, si l'appropriation sociale de la Toile est plus forte et plus visible chez les jeunes générations, elle existe aussi dans les générations précédentes.

Le potentiel social engendré grâce à l'appropriation de la Toile par les internautes modifie profondément les structures et les modèles sociaux et culturels (Le Glatin, 2007 ; Rebillard, 2007). La démocratisation de l'usage de la Toile et la croissance rapide de la participation des internautes dans la publication et le partage de l'information vont de pair avec la naissance d'outils permettant d'ouvrir de nouvelles voies à un échange libre et égalitaire de l'information. La montée des outils participatifs tels que les « wikis » et les « blogs », le développement des services en lignes permettant à tous de diffuser et de partager les médias, l'apparition des technologies d'échange d'information tels que le « flux

⁵³ L'expression a été lancée par Marc Prensky, d'abord dans un article en 2001, puis reprise dans un essai écrit en 2004 sous le titre *The Death of Command and Control* (Prensky, 2004).

RSS »⁵⁴ et les « applications composites »⁵⁵, ainsi que l'apparition des méthodes de partage de l'information telles que la « classification sociale » (ou la « folksonomie »⁵⁶) ont constitué les bases matérielles d'une évolution considérable dans les usages de la Toile durant les dix dernières années, à laquelle l'expression « Web 2.0 » tente de renvoyer.

Toutefois, il est important de noter que considérer l'évolution de la Toile uniquement sous un aspect technique est réducteur. Comme l'affirment Pisani et Piotet (op. cit., p. 43), « la technologie ne suffit pas à expliquer le succès du Web d'aujourd'hui ». Selon ces auteurs, « il correspond à une dynamique sociale préexistante à laquelle il permet de mieux s'exprimer ».

En réalité, le « Web 2.0 », ne se limite pas à un ensemble de sites ou d'outils. En effet, certains outils dont la montée représente un trait particulier de l'ère « Web 2.0 », tels que les blogs et les wikis, ont même existé avant l'expansion du « Web 2.0 » (Bartolomé, 2008). Il s'agit plutôt d'un concept désignant une étape déterminante dans le développement de la Toile. Comme c'est le cas pour de nombreux concepts majeurs, le concept de « Web 2.0 » n'a pas de frontière claire mais plutôt un centre de gravité (O'Reilly, 2005). Cette dernière peut être définie de diverses manières : la démocratisation de la production et de l'échange de l'information sur la Toile, l'appropriation collective de la Toile ou encore la socialisation de la Toile. Selon Pisani et Piotet (op. cit., p. 53), « les évolutions actuelles du Web ne sont que l'illustration d'un *tipping point*, un point d'inflexion, dans un mouvement beaucoup plus long ».

⁵⁴ RSS est l'abréviation de « *Really Simple Syndication* », qui signifie littéralement « la syndication vraiment simple ». RSS désigne une famille de formats de données informatiques utilisés pour la syndication de contenu de la Toile.

⁵⁵ Une « application composite » (*mashup* ou *mash-up*) est une application capable de communiquer avec d'autres applications afin de proposer des informations provenant de ceux-ci. Sur la Toile, un mashup désigne un service de la Toile (ou en termes plus simples un site Internet) qui agrège du contenu provenant d'autres sites afin de proposer une information plus enrichie et plus complète.

⁵⁶ La classification sociale ou la folksonomie (en anglais, *folksonomy* : combinant les mots *folk* (le peuple, les gens), et *taxonomy* (la taxinomie), littéralement : « classement par les gens ») est un néologisme qui désigne une méthode de catégorisation collaborative des ressources de la Toile sur la base de mots clés librement choisis par les utilisateurs. L'intérêt des folksonomies est lié à son effet communautaire : pour une ressource donnée, sa classification est l'union des classifications de cette ressource par les différents contributeurs. Ainsi, partant d'une ressource, et suivant de proche en proche les terminologies des autres contributeurs il est possible d'explorer et de découvrir des ressources connexes. Par exemple sur le site Flickr, un service de stockage et de partage des photos, chaque utilisateur peut associer à n'importe quelle image une ou plusieurs étiquettes. Ceci permet à l'utilisateur de retrouver la photo suivant un cheminement naturel. La somme des classifications effectuées par les membres leur permet également de partager des photos sur le même thème et créer une sorte de communauté d'échange. L'ensemble des mots-clés d'une personne peut également être visualisé par des nuages de mots-clés. Ce concept permet un survol de l'ensemble des centres d'intérêts d'une personne ou même d'un groupe.

Parler du « Web 2.0 », oblige nécessairement à se situer par rapport à cette expression lancée par O'Reilly (op. cit.). Il s'agit d'une expression qui a fait le tour du monde mais qui est de plus en plus contestée (ibid., p. 11). Ceci est dû notamment à sa forte connotation techniciste. En effet, l'utilisation du « 2 » fait référence à un changement considérable marquant une rupture avec l'état dans lequel se trouvait la Toile auparavant, état qui, à son tour, est désigné par rétronymie⁵⁷ le « Web 1.0 ». Quant au « .0 » qui suit le « 2 », il fait allusion aux versions successives d'un logiciel et désigne ainsi implicitement la Toile comme un gigantesque logiciel qui est passé d'une version à une version supérieure.

Dans notre perspective, avant d'être techniques, les évolutions récentes de la Toile doivent être comprises comme des évolutions dans l'usage de la Toile et par conséquent d'ordre social. Nous joignons donc Pisani et Piotet (op. cit.) dans leur position par rapport à l'expression « Web 2.0 » :

« Web 2.0 » nous semble trop réducteur et trop marqué par l'idée qu'il s'agirait d'une « nouvelle version » du Web. Il reste très ancré dans les racines du Web d'avant, même s'il en est aussi très différent par les usages qu'on en fait, son ampleur, le développement de certaines fonctionnalités et les nouveaux modèles d'affaires qu'il induit. L'important, c'est que le Web auquel nous avons affaire aujourd'hui est le produit des effets de réseaux qui surgissent quand un grand nombre d'internautes réalisent une bonne partie de leurs activités sur le Web en utilisant sa dimension collaborative et interactive. Nous assistons en fait à l'appropriation du Web par les webacteurs connectés les uns aux autres en réseaux.

Davis (2005) définit le « Web 2.0 » ainsi : « le Web 2.0 est une approche et non une technologie. Il s'agit de rendre possible et d'encourager la participation à travers les applications et les technologies ouvertes. Par ouvert j'entends *techniquement ouvert* (...) »

⁵⁷ Un rétronyme est un mot nouveau ou une expression nouvelle créé pour désigner un vieil objet ou concept dont le nom original est utilisé pour quelque chose d'autre afin de le distinguer de l'état actuel dans lequel il se trouve.

mais aussi, plus important encore, *socialement ouvert*, en accordant des droits pour utiliser les contenus dans des contextes nouveaux et passionnants » (traduit de l'anglais⁵⁸).

Comme le souligne Downes (2005), « pour toutes ces technologies, ce qui est important de reconnaître est que l'émergence du « Web 2.0 » n'est pas une révolution technologique, c'est une révolution sociale » (traduit de l'anglais⁵⁹).

Nous pouvons dire que le « Web 2.0 » marque surtout l'évolution de la Toile d'un simple réseau de documents interconnectés à un réseau de personnes interconnectées. Si le lien est l'essence de la Toile (Pisani & Piotet, op. cit., p. 39), ce sont les liens sociaux (et non simplement matériels) qui marquent l'ère du « Web 2.0 ».

Ces liens sociaux en ligne ouvrent de nouvelles perspectives pour la formation en ligne en contexte institutionnel que certains chercheurs ont mis en avant, notamment dans le contexte de l'enseignement supérieur (voir par exemple Ebner, 2007 ; Ebner, Holzinger & Maurer, 2007 ; Ebner, Stickel, Scerbakov & Holzinger, 2009 ; Nagler & Ebner, 2009 ; Taraghi, Ebner & Schaffert, 2009 ; Moghnieh & Blat, 2009 ; Rico García, Gómez Rey, Bravo Ferreira & Delicado Puerto, 2009). Nous montrerons ces perspectives dans les pages qui suivent.

I.4.2.1. *Des réseaux sociaux plutôt que des groupes restreints*

Avec l'arrivée du « Web 2.0 », de plus en plus de sites se sont développés avec l'objectif de permettre le développement de réseaux sociaux dédiés à l'apprentissage. Certains sites sociaux (comme *Learnhub*, *Mindbites*, *WiZiQ*, *Bukisa*, *Knol*, *ResearchGATE*, pour ne prendre que quelques exemples) visent le partage de connaissances grâce au réseautage social. Ces sites permettent à tout utilisateur de concevoir des contenus d'apprentissage ou de réexploiter des contenus libres de droits d'auteurs dans un espace personnel mais ouvert aux autres utilisateurs. Des ressources d'apprentissage de formats différents peuvent ainsi être intégrées dans l'espace personnel de l'utilisateur. Certains de

⁵⁸ "Web 2.0 is an attitude not a technology. It's about enabling and encouraging participation through open applications and services. By open I mean technically open with appropriate APIs but also, more importantly, socially open, with rights granted to use the content in new and exciting contexts".

⁵⁹ "For all this technology, what is important to recognize is that the emergence of the Web 2.0 is not a technological revolution, it is a social revolution".

ces sites proposent des outils auteurs de contenus multimédia (éditeurs de pages multimédia, outils de créations d'évaluations, outil d'enregistrement de présentation vidéo via une webcam, outil de classe virtuelle avec possibilité d'enregistrement vidéo du déroulement de la session, etc.).

Toutefois, la vraie particularité de ces sites ne réside pas dans les outils de création de contenus qu'ils mettent à la disposition des utilisateurs étant donné que ces mêmes outils existent souvent dans les plateformes d'apprentissage en ligne. Leur particularité réside dans le fait que les contenus d'apprentissage ainsi produits ou réunis peuvent ensuite jouer le rôle du répertoire partagé d'un réseau social personnel. En effet, l'utilisateur a souvent la possibilité de constituer et de développer son propre réseau social autour de ses contenus d'apprentissage en recherchant, parmi les utilisateurs inscrits au site, ceux qui partagent un intérêt commun sur la thématique abordée. D'un autre côté, chaque personne inscrite au site peut rechercher parmi les réseaux de personnes disponibles, ceux dont la thématique d'intérêt l'intéresse et le joindre, c'est-à-dire accéder aux contenus partagés mais aussi aux discussions et aux activités communes des membres du réseau social constitué autour de ces contenus.

Les ressources conçues ou intégrées dans l'espace réservé à chaque utilisateur ont ainsi le potentiel de devenir l'objet d'un intérêt partagé par un nombre plus ou moins grand d'individus et, à travers les discussions, les débats, et éventuellement les productions qu'elles suscitent, donner lieu à une pratique partagée : celle de l'apprentissage. Dans ce type de sites, il n'existe pas de séparation de profils apprenant et enseignant, étant donné qu'un apprenant dans un domaine particulier peut être expert et enseignant dans un autre.

D'autres sites sociaux (comme *Palabea*, *livemocha*, *Italki*, *Myngl*, ...) proposent des services destinés à faciliter le développement des compétences en langues grâce au réseautage social.



Figure 9 : le site Palabea permet aux utilisateurs de faire des échanges linguistiques audio/vidéo en ligne. Chaque membre peut être à la fois enseignant et apprenant.

The screenshot displays a user profile on the LiveMocha platform. The profile includes a bio: "I love learning, teaching, and getting to know people from other places." Under "Langues", it lists languages spoken (Parle: Anglais, Latin, Français, Allemand, Portugais, Norvégien, Espagnol) and languages being learned (Apprendre: Latin, Français, Allemand, Portugais, Norvégien, Espagnol). Personal information includes being female, living in Calgary, Canada, and having joined on September 24th, 2008, at age 46. Interests are listed in categories: Films (e.g., Fried Green Tomatoes, Driving Miss Daisy), TV (e.g., The Amazing Race, The Simpsons), Sports (prefers sleeping), and Livres (e.g., One Hundred Years of Solitude, Jorges Luis Borges). On the right side, the user has 11028 MochaPoints and a 3001 teaching score (100% utile). They have several achievements (Réussites) and 79 friends. A list of submissions shows various tasks with star ratings and comment counts. At the bottom, progress bars indicate 25% completion for "Norvégien (bokmal) 101" and 0% for "Norvégien (bokmal) 102".

Figure 10 : la page de profil d'un membre sur le site Livemocha : sur cette page un certain nombre d'informations concernant le membre sont visibles telles que son réseau social personnel, les productions linguistiques qu'il a réalisées, les commentaires qu'il a reçus par les autres membres, ainsi que les scores qui lui ont été automatiquement attribués sur la base de ses différentes activités sur le site en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant.

Ces sites sociaux permettent à chaque membre de constituer son réseau personnel d'échanges linguistiques parmi les membres inscrits et d'entrer en contact avec des membres connectés pour réaliser des échanges textuels, audio et vidéo.

Une des spécificités des sites sociaux d'échanges linguistiques est sans doute l'ampleur des réseaux sociaux qui se constituent autour des services proposés par ces sites. Alors que dans une plateforme d'apprentissage en ligne, la taille des groupes d'apprenants pouvant interagir les uns avec les autres dépasse rarement celle d'une ou de plusieurs classes, ces sites permettent à un nombre potentiellement illimité de personnes d'entrer en interaction.

Au-delà du plus grand potentiel d'interaction par rapport aux groupes restreints, l'un des traits particulier de ces réseaux est que le nombre et la composition des membres sont en changement permanent. En effet, chaque jour, de nouveaux membres intègrent le réseau et d'autres membres le quittent. D'un autre côté, le niveau d'activité de chaque membre fluctue dans le temps. Un participant passif peut évoluer à tout moment vers le profil actif et vice-versa.

Le nombre élevé des membres d'un réseau social permet paradoxalement à chaque membre de se sentir moins exposé au regard et au jugement des autres. En réalité, dans les petits groupes, le participant se sent plus souvent au centre de l'attention et des jugements des autres et par conséquent pourrait avoir plus de réserves à se lancer dans un échange public. Inversement, dans les réseaux sociaux, le fait que les échanges/productions d'un participant puissent potentiellement être visualisés par un plus grand nombre de personnes n'est souvent pas conçu comme un obstacle étant donné que l'identité sociale virtuelle du participant n'est pas explicitement liée à son identité sociale réelle.

I.4.2.2. La découverte active plutôt que la consommation passive

La vulgarisation de l'usage d'outils de conception et de traitement de différents formats de média (texte, image, son, vidéo) et la facilité du partage des ressources créées en ligne constituent un deuxième atout important des réseaux sociaux. De plus en plus de créations originales réalisées par les uns sont mises à la disposition des autres. Les sites sociaux d'échanges linguistiques se basent également sur cette tendance. Ils permettent souvent la création et le partage de ressources d'apprentissage des langues.

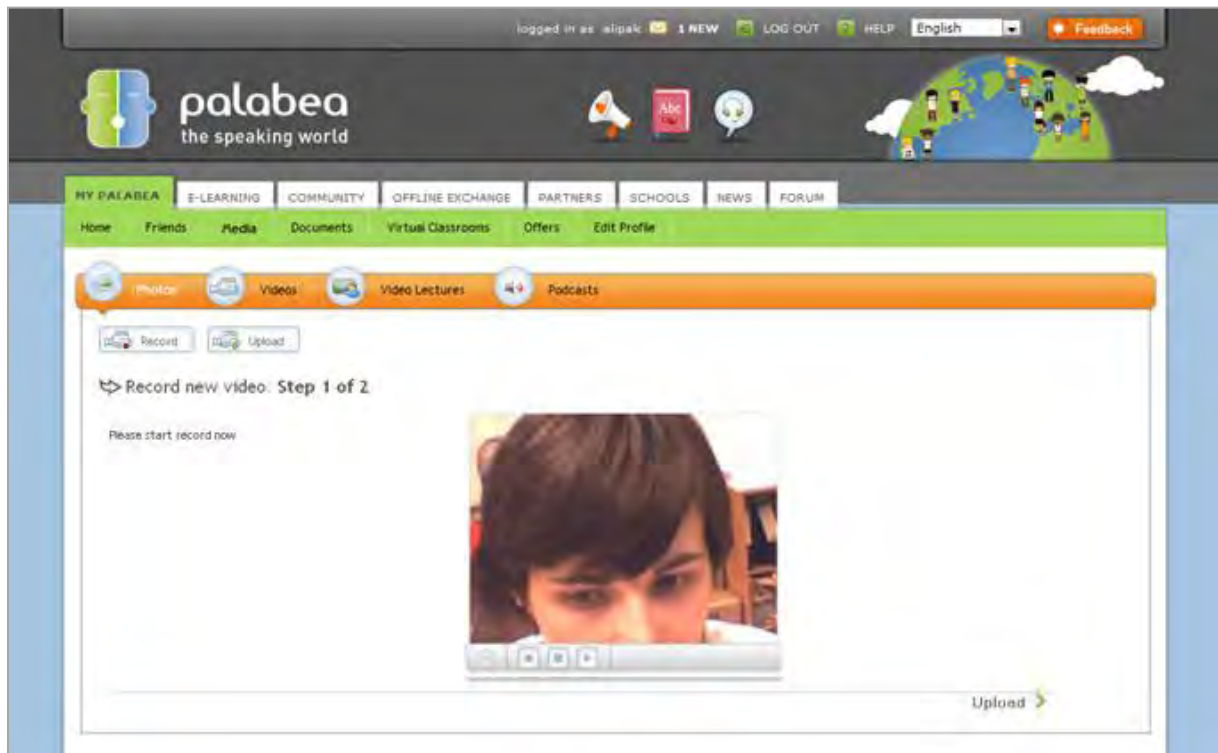


Figure 11 : le site Palabea permet à chaque utilisateur de créer des séquences de communications en langues en s'enregistrant via une Webcam.

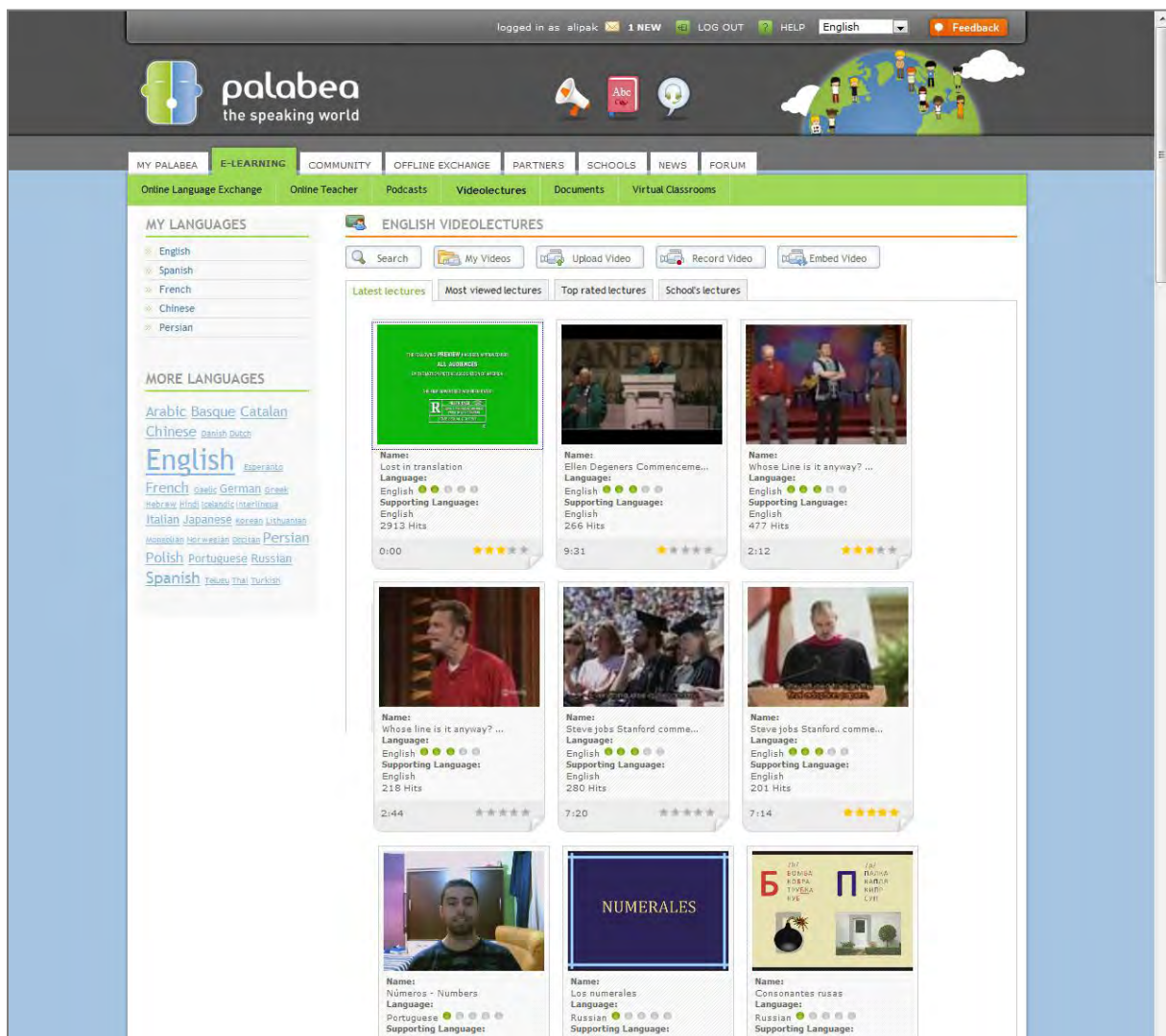


Figure 12 : sur le site Palabea, on trouve une banque d'extraits vidéo enrichie en permanence par les utilisateurs du site. Il s'agit de cours de langues portant sur des aspects précis d'une langue donnée ou des extraits de communications authentiques. Les vidéos sont soit créées par les utilisateurs du site, soit simplement récupérées sur d'autres sites et intégrées dans la banque de vidéo du site.

La première conséquence de cette situation sur l'enseignement des langues, concerne le processus de conception et du développement de contenu d'apprentissage en ligne. Aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, comme dans tout domaine du savoir, la recherche sur la Toile permet d'accéder à une grande panoplie de contenus d'apprentissage partagés librement grâce à divers services de partage de ressources. Les créateurs de contenus d'apprentissage s'appuient de plus en plus sur le potentiel des ressources d'apprentissage existantes produites par les autres internautes et partagées au sein des réseaux sociaux pour enrichir leurs contenus d'apprentissage.

Cela a un impact direct sur le rôle de l'enseignant : plutôt que l'unique fournisseur de contenus d'apprentissage à l'apprenant, il devient une aide essentielle pour diriger la recherche autonome de ressources d'apprentissage appropriées par les apprenants, en suggérant à ceux-ci des sources pertinentes de contenus à exploiter, mais aussi en les aidant à s'intégrer dans des réseaux sociaux formés autour des objectifs pertinents par rapport aux problématiques abordées. Il est clair que cette démarche de l'exploitation, de la réutilisation, et du recyclage des informations se place au cœur même du processus d'apprentissage en rendant l'apprenant plus actif : plutôt qu'un simple consommateur de contenus d'apprentissage pré-fabriqués et pré-séquencés, il en devient le chercheur, le compositeur, voire le producteur. C'est en réalité ce processus de la réutilisation et de la production de ressources qui lui permet de se les approprier et d'en tirer des apprentissages.

Plus que le contenu d'apprentissage lui-même, ce sont désormais les transformations que l'apprenant exerce sur le contenu dans le cadre d'échanges sociaux, les usages qu'il en fait et les productions qui en résultent qui prennent de l'importance. Cela modifie profondément le processus traditionnel de l'ingénierie des dispositifs de formation en ligne : la production de contenus d'apprentissage ne se fait plus uniquement en amont de la mise en œuvre de la formation. Elle se fait également au cours de la formation par les apprenants, étant donné qu'en contextualisant des ressources existantes sur la Toile dans de nouveaux cadres d'usage, les apprenants les transforment pour en faire de nouvelles ressources. Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, dans la perspective de la théorie de l'activité, ce processus d'instrumentation/instrumentalisation (cf. supra, I.1.3.1) se place au cœur du processus d'apprentissage.

I.4.2.3. Cheminement libre plutôt que parcours imposés

Un autre aspect important de l'apprentissage au sein des réseaux sociaux d'apprentissage en ligne est sans doute la liberté dont dispose l'apprenant dans son cheminement d'apprentissage. En effet, les réseaux sociaux permettent à l'apprenant de choisir librement les ressources d'apprentissage, l'ordre dans lequel ces ressources sont exploitées et les partenaires d'échange et de collaboration sur la base de ces ressources. Les

sites sociaux d'échanges linguistiques permettent, non seulement de découvrir des ressources d'apprentissage en langue cible, mais aussi de profiter des expériences des autres membres en prenant connaissance des productions faites par d'autres utilisateurs et en soumettant ses propres productions à l'évaluation des autres membres.



Corriger des exercices Voir Mes Exercices

En classant et corrigeant d'autres soumissions de membres de la communauté vous gardez un environnement d'apprentissage productif pour vous et les autres membres de la communauté. Voici ci-dessous des soumissions de membres de la communauté essayant d'apprendre votre langue. Sélectionnez un type d'exercice et cliquez sur leur titre de soumission pour corriger et évaluer un exercice parlé ou écrit.

Tous les membres Amis

Type d'exercice: Toutes Ecrit Oral

Montrez-moi: Français

Exercices avec commentaires

[Connexion](#)


	<i>Présentez-vous</i> Soumis par: antroposologo Français 101 Posté il y a 30 minutes	Evaluation moyenne: ★★★★★ Nombre de commentaires: 1 Type d'exercice: Oral
	<i>Describe a Local Attraction</i> Soumis par: goldennotebook Active French: Niveau 2 Posté il y a 36 minutes	Evaluation moyenne: ★★★★★ Nombre de commentaires: 4 Type d'exercice: Ecrit
	<i>Présentez-vous</i> Soumis par: Glerson Français 101 Posté il y a 47 minutes	Evaluation moyenne: ★★★★★ Nombre de commentaires: 2 Type d'exercice: Ecrit
	<i>Décrire les personnes et les objets</i> Soumis par: w!!_B Français 101 Posté il y a 47 minutes	Evaluation moyenne: ★★★★★ Nombre de commentaires: 1 Type d'exercice: Ecrit

Figure 13 : sur le site Livemocha, chaque membre peut aider les autres membres qui apprennent sa langue maternelle en commentant/corrigeant leurs productions écrites ou orales.

The screenshot shows the Livemocha website interface. At the top, there are navigation links: Aide, Inviter, Rechercher, Déconnexion. Below that, the main navigation bar includes: Mon profil, Apprenez et pratiquez, Aidez les autres, magasin. A secondary bar contains: Corriger des exercices and a user profile icon with '0' items.

The main content area is titled "Active French Ecris exercice" and "Niveau 2, Unité 1, Leçon 2". It features a submission by user "goldenotebook" with the text: "Visitez le château Biltmore à Asheville, Caroline du Nord. On peut visiter le château et se promener dans les jardins, quels sont les 8000 acres. Le château a été construit par George Washington Vanderbilt II en 1889. Il a 250 chambres et les jardins sont construits en le style de la Vallée de la Loire. Accès: Allez à Asheville, et prenez la rue "Old Overlook". Descendez la rue "Approach". Horaires d'ouverture: Le château est ouvert de 8h30 à 20h00. Il est ouvert tous les jours de l'année." The submission has a score of 100% (5/5 stars).

Below the submission, there are two evaluation comments. The first is from "Eric.D" (Mochapoints: 35472, score d'enseignant: 29054 (99%)). He comments: "Bonjour. Visitez le château Biltmore à Asheville, Caroline du Nord. On peut visiter le château et se promener dans les jardins, 8000 acres. Le château a été construit par George Washington Vanderbilt II en 1889. Il a 250 chambres et les jardins sont construits dans le style de la Vallée de la Loire. Accès ; Allez à Asheville et prenez la rue "Old Overlook". Descendez la rue "Approach". Horaires d'ouverture : Le château est ouvert de 8h30 à 20h00. Il est ouvert tous les jours de l'année." He provides corrections for "dans" (orange) and "dans" (green). The second comment is from "katt0382" (Mochapoints: 144, score d'enseignant: 20 (0%)) who says: "ca peut aller on dirais suivant le style et non en le style continue".

On the right side, there are two panels. The top one is "Activité de cours: Espagnol 101" with a "Reprendre" button. The middle one is "Conseils pour de bonnes corrections.:" containing tips like "Soyez précis", "Faites des suggestions utiles et donnez des exemples", "Écrivez plus que de simples remarques comme «bon travail» ou «nécessite encore du travail»", "Faites les corrections" (Use editing features, use virtual keyboard), and "Teach by Example" (Réviser un exercice oral en enregistrant votre propre commentaire audio, Concentrez-vous sur une bonne prononciation et les exemples oraux).

At the bottom right, there is a "Reviser cette soumission" panel showing a list of corrections with icons for Orthographe, Compétence, and Grammaire.

Figure 14 : exemple d'une production écrite d'un membre du site Livemocha soumise à l'évaluation des autres membres. La production a été corrigée/commentée par deux autres membres.

Dans les sites sociaux d'échanges linguistiques, l'entraide est souvent encouragée entre les apprenants. Ceux-ci peuvent en effet jouer tour à tour le rôle de l'enseignant. Un apprenant peut solliciter l'aide d'autres membres, dont la langue maternelle est sa langue cible, en leur envoyant ses extraits vidéo de productions orales ou ses productions écrites.

Chaque apprenant est encouragé à corriger et à évaluer les productions des autres membres du réseau social qui apprennent sa langue maternelle. De manière générale, aider les autres permet à un membre d'améliorer son identité virtuelle sur le site en question et de profiter ainsi d'avantages liés à son statut de membre actif.

I.4.2.4. Une opportunité pour combler le fossé entre les apprentissages formel et informel

Les réseaux sociaux en ligne constituent des contextes privilégiés pour un apprentissage informel sur la base d'intérêts et de pratiques spécifiques. L'apprentissage effectué au sein de ces réseaux est souvent un apprentissage informel dans le sens où il ne correspond pas aux modèles traditionnels de l'apprentissage au sein d'institutions éducatives. L'intérêt de ce type d'apprentissage réside dans le fait que les connaissances ainsi acquises sont intégrées dans l'expérience personnelle de l'individu en lien avec des contextes réels de la vie sociale et, de ce fait, peuvent plus facilement être réutilisés dans des contextes d'usages pertinents.

La prise en compte et l'exploitation de ces réseaux sociaux dans le cadre des activités d'apprentissage effectuées au sein d'institutions éducatives pourrait être un moyen efficace pour faire rapprocher les apprentissages formel et informel.

I.4.2.5. L'égalité des statuts plutôt que la hiérarchisation

Dans les paradigmes traditionnels de la formation en ligne, il existe souvent un décalage entre le statut de l'apprenant et celui de l'enseignant (Bartolomé, 2008, p. 7). Les plateformes de formation en ligne permettent traditionnellement à l'enseignant un contrôle permanent, quasi-total, et souvent non transparent sur les actions et les échanges de l'apprenant au sein de l'espace virtuel.

Ceci n'est pas le cas des réseaux sociaux en ligne où les membres bénéficient d'une égalité de leurs statuts. Dans ces réseaux, seule une plus grande participation peut justifier l'attribution d'un meilleur statut à un participant. Ainsi, l'architecture des sites sociaux destinés à l'apprentissage ne procure souvent pas aux enseignants la supériorité de statut et des droits que leur procurent les plateformes traditionnelles de formation en ligne.

En réalité, les évolutions sociales et technologiques du « Web 2.0 » pourraient faciliter un changement de paradigme dans l'apprentissage, d'un système de haut en bas basé sur l'enseignant vers une approche en réseau où les enseignants devraient changer leur rôle pour devenir des entraîneurs et des facilitateurs du processus d'apprentissage (Brown & Adler, 2008 ; O'Reilly, 2005 ; Freire, 2008). Il ne s'agit plus pour l'apprenant de collaborer avec ses pairs dans un cadre restreint sous le contrôle potentiel de l'enseignant. Il s'agit de vivre librement une expérience collective de participation au sein de réseaux sociaux en ligne. Le contrôle de l'enseignant ne s'exerce plus sur toutes les activités de l'apprenant au sein de l'espace virtuel, mais simplement sur les résultats de ces activités, c'est-à-dire sur les analyses et les productions effectuées par l'apprenant dans le cadre de projets collaboratifs ouverts.

Le concept de « portfolio numérique » prend ici tout son sens. Les réalisations de chaque apprenant ainsi que tout autre indicateur de la progression de sa pratique et de son apprentissage peuvent être conservés en un lieu virtuel personnel comme un blog ou un espace personnel sur un site social. Cet espace de publication peut être animé individuellement ou par groupe. Ce portfolio est d'une part utilisé en tant que lieu de publication des réalisations effectuées par l'apprenant dans le cadre de projets collaboratifs mis en place au sein d'institutions éducatives. D'autre part, toute autre réalisation de l'apprenant dans le cadre de ses apprentissages informels peut également y être placée.

I.4.2.6. Une motivation liée à la participation sociale

Le dernier aspect que nous souhaitons aborder, mais non le moindre, concerne l'impact des réseaux sociaux sur la motivation de l'apprentissage en ligne. Les caractéristiques de l'apprentissage au sein de réseaux sociaux que nous avons évoquées jusqu'ici, à savoir, la flexibilité de l'identité virtuelle, le plus grand anonymat, l'égalité des statuts, l'absence de contrôle permanent de l'enseignant, la liberté de choisir des ressources à exploiter, les personnes avec qui entrer en contact et le cheminement de la pratique et de l'apprentissage à suivre, constituent autant de sources de motivation. Attwell (2007, p. 4) insiste également sur la possibilité de création, de publication et de partage des idées mais aussi et surtout la possibilité de façonner son identité à travers ses créations et ses échanges

en tant qu'éléments motivationnels pour la participation au sein de réseaux sociaux : « (...) ce n'est pas simplement l'envie de communiquer qui attire les jeunes à ces technologies. C'est [également] la capacité de créer, de partager des idées, de rejoindre des groupes, de publier et de créer sa propre identité (...) » (traduit de l'anglais⁶⁰).

En réalité, la motivation de participation au sein de réseaux sociaux repose sur la satisfaction du fait même de faire partie d'une communauté, d'établir des liens sociaux, de les renforcer et d'en bénéficier. Les participants choisissent librement l'objet à apprendre ainsi que les personnes avec qui entrer en contact et leur participation s'inscrit réellement dans leurs projets personnels et professionnels.

I.4.3. Le concept d'« environnement personnel d'apprentissage en ligne »

Les plateformes de formation en ligne constituent encore aujourd'hui les environnements d'apprentissage les plus couramment utilisés pour la mise en œuvre de dispositifs de formation en ligne. Elles ont l'avantage de rendre accessible sur un portail unique un ensemble d'outils susceptibles d'assister l'apprentissage. L'idée d'un espace unique et protégé est sécurisante pour l'enseignant et pour l'apprenant étant donné qu'elle correspond à l'idée que nous avons traditionnellement d'une institution éducative par rapport au monde qui lui est extérieur.

Cependant, en imposant des contraintes traditionnelles des institutions éducatives telles que l'unité de lieu d'apprentissage, l'unité de contenu d'apprentissage, le découpage du contenu d'apprentissage en unités élémentaires de savoir (leçon, chapitre, cours, ...) ainsi que le contrôle permanent des enseignants sur les actions menées par les apprenants, ces systèmes réduisent considérablement l'ouverture que les dispositifs de formation en ligne pourrait être en mesure d'offrir à l'apprentissage.

L'objectif sous-jacent dans le développement de la plupart des plateformes d'apprentissage en ligne a en réalité été de faciliter l'accès d'un ensemble défini d'individus,

⁶⁰ "(...) it is not just the appeal of communication which is drawing young people to these technologies. It is the ability to create, to share ideas, to join groups, to publish - to create their own identities (...)".

à savoir les apprenants inscrits sur la plateforme, à un ensemble défini de contenus d'apprentissage. Or, la caractéristique la plus marquée de la Toile d'aujourd'hui est la possibilité d'accéder aux ensembles potentiellement infinis de ressources et de personnes à travers les réseaux sociaux qui se développent sous formes de communautés virtuelles d'intérêts, de pratiques et d'apprentissage (cf. infra, I.5.4 & I.5.6).

Par ailleurs, l'accent mis, dans la plupart des plateformes, sur les outils destinés à la transmission et à l'évaluation de connaissances (outils de création de parcours d'apprentissage sur la base du séquençage de pages multimédia, outils de création d'exercices d'évaluation de connaissances) par rapport aux outils destinés au développement et à l'évaluation de compétences (outils de gestion de projet, outils d'échanges communautaires, outils de création de portfolios numériques) conduit souvent les enseignants à adopter des méthodes d'enseignement basées sur la transmission et l'évaluation de connaissances plutôt que sur le développement et l'évaluation des compétences.

De plus, la hiérarchisation des statuts de l'apprenant et de l'enseignant en leur attribuant des droits différents place l'enseignant en situation d'expert (Schaffert & Hilzensauer, 2008, p. 7) et conduit ainsi les apprenants à adopter des comportements sociaux identiques à l'apprentissage dans le cadre traditionnel d'institutions éducatives.

En vérité, ce n'est pas un hasard si l'architecture des plateformes d'apprentissage en ligne est souvent basée sur une conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage au sein d'institutions éducatives : nous appliquons toujours les paradigmes d'usages existants aux technologies émergentes (Attwell, 2007, p. 4). Nous avons tendance à recourir, dans le contexte de l'apprentissage par les nouvelles technologies éducatives, aux paradigmes éducatifs traditionnellement dominants (Geser, 2007, p. 37 ; Schaffert & Hilzensauer, 2008). Les institutions éducatives ont ainsi essayé de prendre le contrôle des situations d'apprentissage en ligne en y appliquant les modèles d'enseignement/apprentissage utilisés traditionnellement au sein de ces institutions (Attwell, op. cit.).

Aujourd'hui, il semble opportun de faire évoluer les environnements virtuels d'apprentissage dans le sens d'une plus grande ouverture. En effet, ces environnements

devraient faciliter l'accès des apprenants aux répertoires plus larges de ressources humaines et instrumentales sur la Toile que chacun peut exploiter suivant une démarche personnelle d'apprentissage.

C'est dans ce contexte que le concept d' « environnement personnel d'apprentissage » (*personal learning environments*) commence à se développer (voir par exemple Green, Pearson & Stockton, 2006 ; Attwell, 2007 ; Schaffert & Hilzensauer, 2008 ; Wild, Mödritscher & Sigurdarson, 2008 ; Auinger, Ebner, Dietmar & Holzinger, 2009 ; Amberg, Reinhardt, Haushahnand & Hofmann, 2009 ; Taraghi, Ebner & Schaffert, 2009).

Ce nouveau concept ne représente pas une application informatique spécifique. Il s'agit d'un ensemble d'artefacts cognitifs instrumentaux et humains qui relie l'apprenant, en tant qu'être social, aux réseaux de ressources et de personnes sur la Toile.

À la différence d'une plateforme d'apprentissage en ligne qui est constituée d'un ensemble limité d'outils jugés *a priori* nécessaires à l'enseignement/apprentissage et regroupés dans le cadre d'une même application informatique, un environnement personnel d'apprentissage est composé d'un ensemble d'outils et de réseaux sociaux sélectionnés et regroupés *a posteriori* par chaque apprenant sur la base des exigences d'un scénario pédagogique spécifique. L'apprenant n'est pas un simple utilisateur de l'environnement d'apprentissage, ni un simple consommateur de contenus d'apprentissage que l'enseignant y place. Il est concepteur de son environnement d'apprentissage et producteur d'un répertoire de ressources qu'il exploite et développe dans le cadre de ses projets d'apprentissage.

Ainsi, les notions de « personnalisation » et d'« individualisation » dans un environnement personnel d'apprentissage vont bien au-delà de ce que les plateformes d'apprentissage en ligne sont en général capables d'offrir aux apprenants (cf. supra, I.4.1). La personnalisation dans un environnement personnel d'apprentissage concerne le choix libre des artefacts techniques, des ressources d'apprentissage et des réseaux sociaux dont se sert l'apprenant pour atteindre ses objectifs d'apprentissage dans le cadre d'un scénario pédagogique spécifique.

I.4.4. Vers un modèle d'environnement personnel d'apprentissage en ligne en contexte institutionnel

Pour les institutions éducatives comme l'école ou l'université, le passage des pratiques de la formation en ligne d'une logique d'enseignement/apprentissage basée sur les plateformes d'apprentissage en ligne à une logique basée sur les environnements personnels d'apprentissage paraît un passage indispensable. Ce passage se justifie non seulement par le souci de faciliter l'exploitation des ressources d'apprentissage et des réseaux sociaux pertinents dans différents domaines du savoir, mais surtout par le souhait de combler le fossé qui existe entre l'apprentissage formel au sein d'institutions éducatives et l'apprentissage informel réalisé dans des contextes sociaux authentiques.

C'est la raison pour laquelle, il nous semble important d'étudier les environnements virtuels d'apprentissage susceptibles de permettre une liaison maximale entre l'apprentissage des langues effectué dans le cadre formel de l'institution éducative et celui réalisé dans le cadre informel de réseaux sociaux. C'est en réalité l'une des raisons qui justifient l'étude de terrain que nous présenterons dans la deuxième partie de cette thèse (cf. infra, II).

La Figure 15, ci-dessous, montre notre proposition pour un modèle d'environnement personnel d'apprentissage en ligne pour les contextes institutionnels. C'est sur ce modèle que nous avons basé la conception de l'un des environnements d'apprentissage mis en œuvre dans le cadre de notre étude de terrain, présentée dans la deuxième partie de cette thèse (cf. infra, II.1.3.2.3).

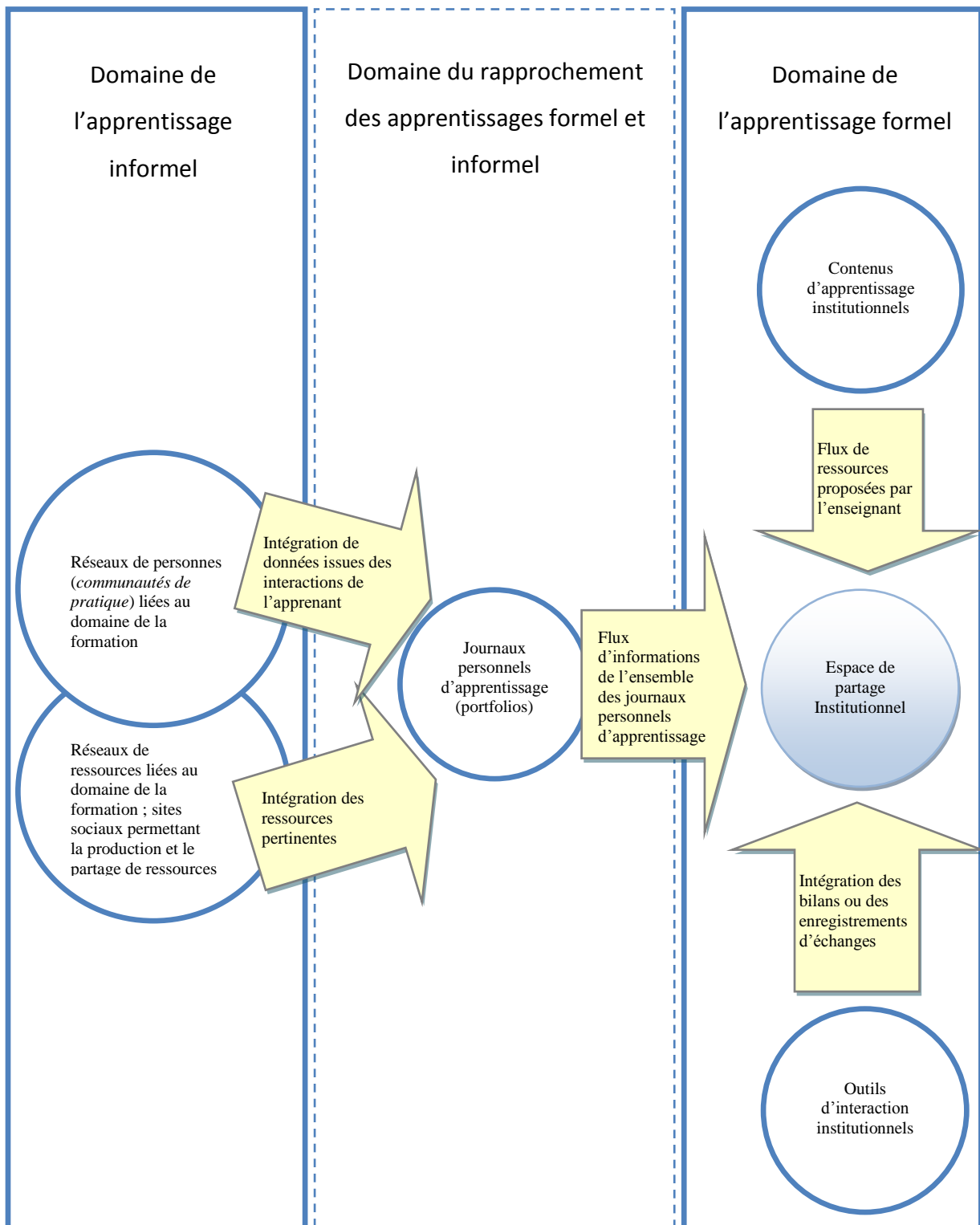


Figure 15 : La proposition d'un modèle pour un environnement personnel d'apprentissage en ligne pouvant être mis en œuvre en contexte institutionnel : l'information circule dans ce modèle, grâce à l'activité sociale de l'apprenant, du domaine de l'apprentissage informel (réseaux de personnes et de ressources non-institutionnels) vers le domaine de l'apprentissage formel (l'institution éducative).

L'environnement personnel d'apprentissage proposé sur la Figure 15 est constitué d'un ensemble d'espaces personnels ou publics qui relèvent des domaines de l'apprentissage formel et informel.

I.4.4.1. Domaine de l'apprentissage formel dans un environnement personnel d'apprentissage

Comme le montre la Figure 15, le domaine de l'apprentissage formel est constitué de l'« espace de partage institutionnel », les « contenus d'apprentissage institutionnels » et les « outils d'interaction institutionnels ».

L'« espace de partage institutionnel » correspond à un espace collaboratif ouvert (comme un blog ou un wiki) utilisé en tant qu'espace central de l'environnement virtuel institutionnel. Cet espace peut contenir non seulement des informations liées au projet d'apprentissage (objectifs, compétences visées, modalités du travail collectif, modalités d'évaluation), mais également des liens vers tous les éléments de l'environnement d'apprentissage institutionnel (ressources d'apprentissage institutionnelles, outils d'interaction institutionnels), ainsi que des liens vers des journaux personnels d'apprentissage des apprenants (portfolios). Il s'agit en réalité du point de départ de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage mais aussi d'un point de repérage tout au long de son apprentissage.

Les « contenus d'apprentissage institutionnels » concernent les contenus conçus et mis à disposition par l'institution éducative. Dans une logique d'apprentissage ouvert via un environnement personnel d'apprentissage, il serait pertinent que l'espace contenant les contenus d'apprentissage proposés par l'institution éducative soit ouvert au monde extérieur à l'institution afin que les apprenants puissent interagir, avec des personnes extérieures à l'institution au sein des réseaux sociaux, sur la base des ressources éducatives mises à disposition par l'institution.

Les « outils d'interaction institutionnels » correspondent aux divers outils d'interaction (forum de discussion, outil de clavardage, webconférence, ...) mis en œuvre par l'institution éducative pour faciliter l'interaction et la collaboration entre les apprenants inscrits à l'institution. Selon la nature du projet d'apprentissage, le scénario pédagogique peut prévoir

des regroupements en ligne pour la réalisation des productions collectives par les apprenants, pour la réalisation de bilans collectifs de l'avancement du projet d'apprentissage ou simplement pour garantir le lien entre les apprenants et l'enseignant tout au long du projet d'apprentissage.

I.4.4.2. Domaine de l'apprentissage informel dans un environnement personnel d'apprentissage

Le domaine de l'apprentissage informel, tel que le montre la Figure 15, est constitué de réseaux de personnes et de ressources liées au domaine de la formation, ainsi que des sites sociaux permettant la production et le partage de ressources en ligne.

Comme nous l'avons évoqué plus haut dans ce chapitre, les évolutions récentes de la Toile ont fait naître un très grand nombre de sites sociaux destinés au réseautage social ainsi qu'à la production et au partage de ressources. L'expansion de ces sites sociaux, connus sous l'étiquette générale de « services Web 2.0 », a été telle que de nombreux répertoires de ces sites ont vu le jour afin de permettre aux utilisateurs de trouver des services liés à un besoin spécifique en faisant des recherches notamment par mot clé⁶¹.

Le potentiel des sites sociaux pour la pratique collective et pour la production et le partage de ressources en ligne peut être efficacement exploité dans le cadre de scénarios pédagogiques destinés à rapprocher les apprentissages formel et informel. Ceci permet à l'apprenant d'aller au-delà du cadre social de l'institution et des ressources d'apprentissage proposées par l'enseignant. Suivant un scénario d'apprentissage ouvert basé sur une pédagogie de projet, l'apprenant peut poursuivre librement un cheminement d'apprentissage personnel sur la Toile en bénéficiant des apports des réseaux sociaux et des ressources extra-institutionnelles dans le sens de son projet d'apprentissage institutionnel. L'apprenant construit son journal personnel d'apprentissage (portfolio) en y publiant les

⁶¹ Quelques exemples de répertoires de « services Web 2.0 » en français et en anglais :
<http://www.servicesweb20.com> ; <http://leweb2.be> ;
<http://webapps.eclaireur.net> ; <http://www.go2web20.net> ;
<http://www.feedmyapp.com> ; <http://www.ziipa.com> ;
<http://www.allthingsweb2.com> ; <http://www.listio.com>.

productions liées au projet d'apprentissage institutionnel. Il s'agit d'un élément déterminant de l'environnement qui rapproche les domaines des apprentissages formel et informel.

I.4.4.3. Domaine du rapprochement des apprentissages formel et informel dans un environnement personnel d'apprentissage

Le journal personnel d'apprentissage joue un rôle essentiel dans l'environnement personnel d'apprentissage. D'un côté, il s'agit du lieu le plus personnalisable de l'environnement étant donné que c'est l'apprenant lui-même qui le conçoit tant sur le plan de la forme que sur celui du fond. D'un autre côté, il permet de rapprocher les apprentissages formel et informel effectués dans l'environnement d'apprentissage en jouant le rôle de l'interface intermédiaire entre les espaces virtuels institutionnels et les autres espaces sociaux et instrumentaux de la Toile. Il s'agit de l'endroit où l'apprenant publie des documents, des rapports ou des synthèses en lien avec son projet d'apprentissage. C'est à partir de ces publications que l'enseignant sera en mesure de valider le développement, par l'apprenant, de compétences visées à travers le projet d'apprentissage.

Prenons l'exemple d'un dispositif de formation à l'encadrement sportif⁶² auquel nous avons contribué dans le cadre de notre activité professionnelle, pour illustrer la place des portfolios dans un environnement personnel d'apprentissage, ainsi que le rôle intermédiaire qu'ils peuvent jouer pour rapprocher les domaines des apprentissages formel et informel. Il s'agit d'un dispositif hybride qui vise un public dispersé sur un large territoire en alternant des intervalles de formations en ligne et des périodes de regroupements en présentiel. Le dispositif allie des enseignements généraux en ligne assurés par des professeurs de sport aux enseignements spécifiques en ligne assurés par des entraîneurs et des responsables de clubs sportifs. Ces enseignements sont offerts à l'intérieur d'un espace virtuel institutionnel qui met à la disposition des apprenants un ensemble de « contenus d'apprentissage » et leur permet d'interagir régulièrement, via des « outils d'interaction institutionnels », notamment sous formes de classes virtuelles synchrones.

⁶² Diplômes d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (DEJEPS).

Parallèlement à la poursuite de la formation, l'apprenant réalise un stage au sein d'une structure sportive où il est censé mettre en œuvre un projet concret sur la base des enseignements généraux et spécifiques suivis. Il est demandé à l'apprenant de faire un récit mensuel de son expérience de mise en œuvre du projet de terrain au sein de son lieu de stage en lien avec les enseignements suivis. Ce récit mensuel est publié sur un blog personnel créé à cet effet qui joue le rôle du « journal personnel d'apprentissage » (portfolio) de l'apprenant. L'apprenant y décrit le déroulement du projet de stage, ses impressions et ses expériences. Certains « sites sociaux liés au partage de ressources » (par exemple, Youtube, Flickr, Slideshare) sont exploités par les apprenants pour enrichir ces récits par des documents originaux, par exemples par des vidéos et des photos commentées de situations d'entraînements mis en place au sein du lieu de stage. Le portfolio permet ainsi à l'apprenant de faire le lien entre les connaissances acquises eu sein de l'institution éducative et le contexte de sa pratique sociale. Il permet également aux enseignants et aux responsables de l'apprenant au sein du lieu de stage de valider conjointement le transfert réussi des connaissances acquises par l'apprenant dans un contexte social et professionnel réel. Ce transfert constitue un indicateur, pour l'institution, du développement, par l'apprenant, des compétences visées par la formation.

Les blogs des apprenants sont référencés sur un wiki commun à tous. Ce dernier joue le rôle de l'« espace d'échange institutionnel ». Il permet à l'apprenant de retrouver les blogs de ses collègues pour s'informer de leurs expériences de terrain. Ceci lui permet d'intégrer les expériences faites par d'autres apprenants dans son processus de réflexion.

Dans cet exemple, les portfolios lient le domaine de l'apprentissage formel au sein de l'institution éducative au domaine de l'apprentissage informel au sein du lieu de pratique professionnelle. Même si, dans cet exemple, le domaine de l'apprentissage informel concerne plutôt le lieu de stage, il nous semble pertinent de considérer que ce domaine pourrait être étendu aux « communautés virtuelles de pratique » (cf. infra, I.5) en rapport avec le projet de formation. Le scénario de la formation du dispositif décrit ci-dessus pourrait par exemple amener l'apprenant à s'impliquer dans un certain nombre de communautés d'échanges existantes sur la Toile pour lui permettre de s'appuyer sur des expériences de personnes impliquées dans l'entraînement sportif à travers le monde. Ces échanges pourraient ensuite être formalisés sous formes de rapports et publiés sur le

portfolio personnel de l'apprenant. Dans le cas où les communautés virtuelles existantes ne conviennent pas tout à fait aux besoins de la formation, les apprenants eux-mêmes pourraient être invités à contribuer à l'émergence d'une nouvelle communauté de pratique en ouvrant l'espace d'échange institutionnel aux contributions de personnes intéressées externes à l'institution. Dans ce cas de figure, la contribution au développement d'une communauté de pratique en ligne sur le domaine de la formation ferait partie intégrante du scénario de la formation.

I.4.5. la perspective de l'apprentissage en ligne à l'ère de la Toile de l'intelligence collective

Compte tenu de l'évolution constante des usages et des technologies de la Toile depuis l'apparition de celle-ci, il est approprié de se questionner sur la suite de ces évolutions. Ceci permet d'anticiper, tant que cela est possible, l'impact des évolutions futures des usages de la Toile sur les pratiques de la formation en ligne, afin de mesurer la pertinence de nos modèles d'enseignement/apprentissage d'aujourd'hui par rapport à ces évolutions futures.

Même si l'ère de la Toile sociale (« Web 2.0 ») ne fait que commencer, les prochaines étapes de l'évolution de la Toile sont déjà en train de se dessiner. Nous pouvons déjà remarquer l'utilisation d'expressions « Web 3.0 », « Web 4.0 », ..., faisant référence aux prochaines étapes du développement de la Toile. Ces développements semblent tourner autour de la notion de « Toile sémantique » (*semantic Web*). Il s'agit d'une Toile où, au-delà des liens entre les documents et les pages, ce sont les données et les idées contenues dans les pages qui sont reliées entre elles. Pisani et Piotet (2008, p. 14) définissent ce concept ainsi :

Web sémantique répond à la problématique d'avoir une information organisée et normalisée grâce au travail de classification effectué par les internautes en amont. Ainsi le Web est rendu compréhensible aux machines, ce qui facilite in fine l'exploitation par les utilisateurs.

La classification sémantique des contenus de la Toile repose sur l'exploitation des métadonnées qui décrivent la nature et le sens des informations contenues dans les pages Web. Cela permettra de rechercher des pages de la Toile, non pas uniquement sur la base de mots-clés, mais aussi et surtout sur la base du sens des informations qu'elles comportent. Ceci transforme la Toile, au-delà d'un ensemble de pages reliées entre elles, en un réseau de savoirs constitué d'informations interconnectées. Selon l'expression de Markoff (2006), avec la Toile sémantique, on ajoute une couche de sens au-dessus de la Toile existante et l'on passe d'une Toile de « documents connectés » à une Toile de « données connectées ».

Le développement de la Toile sémantique couplée avec l'expansion des technologies de la « Toile mobile » (*mobile Web*) ouvre progressivement la voie à l'apparition de ce qui est appelé la « Toile omniprésente » (*ubiquitous Web*) (Weiser, 1991 ; Downes, 2005 ; Attwell, 2007 ; Ebner, Stickel, Scerbakov & Holzinger, 2009 ; Davidson & Waddington, 2010).

Dans un contexte où l'accès aux informations et aux services de la Toile occupe une place de plus en plus centrale dans la vie des individus, le besoin d'accès à la Toile depuis n'importe quel endroit ainsi que sur n'importe quel support électronique croît de manière constante. Selon Pisani et Piotet (2008, p. 78) :

Progressivement, c'est la question même de savoir si nous sommes connectés ou pas, et avec quel appareil, qui s'effacera. Tous nos appareils recevront des données de l'Internet. (...) Nous passerons à une ère du « toujours connecté » (always on).

Les informations de la Toile et les réseaux sociaux nous seraient ainsi disponibles à tout moment et, tout comme l'écriture qui est aujourd'hui omniprésente dans nos sociétés, la Toile serait omniprésente dans toutes les activités de notre vie. Au-delà d'un espace virtuel auquel les individus se connectent, la Toile deviendrait un espace dans lequel on vit dans le sens où le réseau du savoir que constitue la Toile engloberait toute notre vie. Selon Davidson et Waddington (2010, pp. 2-3) :

Très bientôt, nous serons la première génération d'humains à se promener dans un réel qui sera superposé d'un univers technologique. En réalité, nous sommes déjà en train de vivre cette condition à notre insu, condition que la réalité augmentée rendra plus explicite lorsqu'elle prendra son envolée.

Cela rappelle la perception de Weiser (1991, p. 94) des technologies les plus puissantes qui, selon cet auteur, sont « celles qui se tissent à l'intérieur du quotidien jusqu'à ce qu'elles deviennent imperceptibles ».

Les perspectives de l'évolution future de la Toile vont ainsi clairement dans le sens d'une augmentation de la place qu'elle occupe dans nos vies. Cela va évidemment accentuer la place de l'apprentissage en ligne dans nos vies notamment un apprentissage en ligne informel et contextualisé dans nos activités quotidiennes.

D'un côté, le développement de la Toile sémantique permettrait aux individus d'accéder aux réseaux de ressources et de personnes plus pertinents par rapport à leurs pratiques sociales. D'un autre côté, le développement de la Toile omniprésente rendrait l'apprentissage en ligne plus présent que jamais et donnerait de nouvelles dimensions à l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie. Alors que dans les paradigmes actuels de la formation en ligne l'apprentissage se fait principalement via des ordinateurs et que « le temps de l'apprentissage » est souvent distingué des temps consacrés à d'autres activités de la vie quotidienne, la Toile omniprésente nous permettrait de nous former, grâce aux communautés de pratique et d'apprentissage (cf. infra, I.5.7), dans diverses situations de la vie courante en utilisant divers outils électroniques.

La perspective du développement d'un réseau de l'intelligence collective ne fait que renforcer la nécessité d'adopter des environnements personnels d'apprentissage afin d'intégrer l'apprentissage ouvert et informel effectué au sein de réseaux sociaux dans les activités d'apprentissage institutionnelles.

I.4.6. Environnements personnels d'apprentissage des langues en ligne dans la perspective de la théorie de l'activité

Nous avons souligné précédemment le fait que le lien constitue l'essence de la Toile. Nous avons montré également qu'avec l'évolution de la Toile, la nature de liens de celle-ci a progressivement évolué : au-delà de simples liens matériels entre un ensemble de

documents interconnectés, les liens de la Toile deviennent également des liens sociaux permettant le développement de réseaux sociaux en ligne.

Pour la jeune génération, au-delà de son caractère informationnel, le potentiel de la Toile est avant tout un potentiel relationnel : absence de normes préétablies, liberté d'expression, égalité des possibilités d'actions, absence d'une hiérarchisation verticale, multiplicité des outils et des moyens, présence d'un très grand nombre d'utilisateurs. Comme le font remarquer Pisani et Piotet (op. cit., p. 41-42) :

Notre première approche du Web, marquée encore par des métaphores tirées des industries des transports et des communications, comme « autoroutes de l'information », « débits » ou « tuyaux », nous a conduit à le voir comme une structure. L'évolution postérieure nous invite à accorder plus d'importance aux relations, aux flux, à ce qui s'échange, aux réseaux sociaux qui s'articulent sur le réseau technique et dont les images inspirées de la plomberie et du transport routier ne rendent que très imparfaitement compte.

Dans la perspective de la théorie de l'activité (cf. supra, I.1), nous pouvons considérer la Toile comme un artefact technique complexe qui permet aux utilisateurs, non seulement de stocker, de traiter et de partager une grande quantité d'informations, mais aussi de créer et de maintenir une dynamique sociale.

Dans le contexte d'activités d'apprentissage des langues en ligne, les environnements virtuels d'apprentissage, en tant qu'« instruments techniques », peuvent jouer un rôle déterminant dans le sens de la finalité de l'activité, c'est-à-dire, le développement des compétences en langues. En effet, d'une part, ils peuvent faciliter l'accès de l'apprenant à un ensemble potentiellement infini de ressources d'apprentissage (artefacts « épistémiques » et « pédagogiques »), et d'autre part, ils peuvent rendre possible l'intégration de l'apprenant au sein de réseaux sociaux (communautés) pertinents par rapport à ses projets d'apprentissage (cf. p. 39, Figure 5 : le système de l'activité d'apprentissage des langues).

Comme nous l'avons évoqué dans ce chapitre (cf. supra, I.4.1), les institutions éducatives ont essayé d'exploiter les potentiels informationnel et relationnel de la Toile en ayant recours aux plateformes d'apprentissage en ligne, qui constituent encore aujourd'hui

les environnements d'apprentissage les plus couramment utilisés pour la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel.

Cependant, pour des raisons que nous avons évoquées dans ce chapitre (cf. supra, I.4.3), les plateformes de formation en ligne vont souvent et paradoxalement à l'encontre de l'« ouverture » de la Toile. D'une part, elles contraignent souvent la sélection libre, par l'apprenant, de ressources d'apprentissage et d'artefacts permettant la transformation/production des ressources. D'autre part, elles contraignent souvent la possibilité de l'intégration de l'apprenant au sein de réseaux sociaux extra-institutionnels.

C'est pourquoi, il s'avère aujourd'hui indispensable de concevoir des environnements d'apprentissage plus ouverts susceptibles de faciliter l'exploitation des ressources instrumentales et humaines de la Toile selon une démarche personnelle d'apprentissage. C'est pour cette raison que nous avons développé, dans ce chapitre, le concept d'« environnement personnel d'apprentissage en ligne » (cf. supra, I.4.3).

Dans le cadre des activités d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel, cette évolution des environnements virtuels d'apprentissage est particulièrement justifiée par la nécessité d'adapter ces environnements à l'objectif du développement des compétences en langues. En effet, comme nous l'avons rappelé précédemment (cf. supra, I.2.9 & I.3.8), l'évolution du concept de compétences en langues (cf. supra, I.2.7) rend indispensable l'évolution de toutes les composantes instrumentales et humaines de l'activité d'apprentissage des langues dans le sens d'une visée actionnelle et d'une intégration sociale.

Les environnements personnels d'apprentissage des langues en ligne permettent en réalité d'élargir le cadre instrumental de l'activité d'apprentissage des langues au delà du cadre restreint traditionnel de la classe de langue et de l'institution. Ils favorisent ainsi l'implication de l'apprenant dans des contextes sociaux authentiques et variés et par conséquent le développement de compétences en langues liées à ces contextes.

C'est pour cette raison que les environnements personnels d'apprentissage en ligne peuvent constituer un cadre instrumental approprié pour la mise en œuvre de « tâches actionnelles sociales » (cf. supra, I.3.7.3). En effet, ces environnements permettent aux apprenants de dépasser le statut de simples consommateurs de contenus d'apprentissage

pré-fabriqués et pré-séquencés pour devenir de réels acteurs sociaux pouvant sélectionner, transformer et produire des ressources d'apprentissage au sein de réseaux sociaux authentiques.

Rappelons, avant de clore ce chapitre, que dans le cadre de l'étude de terrain que nous présenterons dans la deuxième partie de cette thèse, nous analyserons trois exemples d'environnements virtuels d'apprentissage des langues mis en œuvre en contexte institutionnel dont un environnement virtuel ouvert que nous qualifierons d'« environnement personnel d'apprentissage » (cf. infra, II.1.3).

I.5. Communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage comme cadres sociaux

Dans le premier chapitre, nous avons présenté la théorie de l'activité et la façon dont elle peut contribuer à une meilleure compréhension des activités d'apprentissage des langues. Dans le deuxième chapitre, nous avons étudié les compétences en langues en tant que finalité des activités d'apprentissage des langues. Les troisième et quatrième chapitres nous ont ensuite permis d'analyser respectivement les artefacts pédagogiques et techniques pouvant être mis en œuvre dans le cadre des activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel.

Ce dernier chapitre de la première partie sera, quant à lui, consacré à l'analyse des « communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage » en tant que cadres sociaux pour les activités d'apprentissage des langues en ligne.

Dans ce chapitre, nous formulerons tout d'abord une définition du concept de « communauté virtuelle » et soulignerons les caractéristiques propres à ce type de configurations sociales. Nous présenterons ensuite une typologie des communautés virtuelles en portant une attention particulière aux communautés virtuelles d'apprentissage spécialement dans un contexte institutionnel. Nous nous intéresserons au processus d'apprentissage qui a lieu au sein des communautés virtuelles et à la manière dont les individus participent à la négociation du sens. Nous parlerons également des indicateurs permettant d'identifier l'émergence et le développement d'une dynamique sociale de communauté virtuelle au sein d'un groupe, notamment dans le contexte de l'apprentissage

des langues en ligne en milieu institutionnel. Enfin, nous considérerons les communautés virtuelles d'apprentissage dans la perspective de la théorie de l'activité.

I.5.1. Du « groupe » à la « communauté » : la dynamique sociale dans une activité d'apprentissage en ligne

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, le développement des technologies de l'information et de la communication et l'appropriation sociale de celles-ci a rendu possible la multiplication de nouvelles formes de rassemblements et d'interactions humains au sein de l'espace numérique. Celles-ci sont parfois désignées par l'expression « communautés virtuelles ». Dans ce chapitre, nous proposons d'analyser la dynamique sociale qui caractérise les communautés virtuelles, ainsi que leur potentiel en tant que cadres sociaux pour les activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel.

Dans un article fondateur pour les recherches sur les communautés virtuelles d'apprentissage, Dillenbourg, Poirier et Carles (2003, p. 13) se demandent si cette expression vient simplement remplacer l'expression « apprentissage collaboratif » qui commence à perdre de sa nouveauté ou si elle reflète une évolution de la manière d'appréhender le potentiel éducatif des technologies actuelles.

Ces auteurs apportent une réponse nuancée à cette question en considérant que ce terme témoigne de nouvelles influences théoriques dans le champ des technologies éducatives mais qu'il faudrait éviter des utilisations approximatives de cette expression pour conserver son intérêt théorique.

Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.) justifient leur questionnement en soulignant une caractéristique inhérente aux recherches sur l'apprentissage assisté par des technologies éducatives, à savoir l'existence d'un certain enthousiasme créé autour des technologies émergentes et les phénomènes qui y sont liés.

« Certes, toute discipline scientifique progresse par la remise en cause régulière de ce qui constituait précédemment ses convictions. Il faut toutefois reconnaître que, dans le domaine des technologies éducatives, les cycles enthousiasme-déception ne résultent pas uniquement de dialectiques scientifiques, mais aussi de l'éclosion de nouvelles technologies ».

Ils appellent ainsi à une rigueur terminologique mais également à une vision proportionnée présentant aussi bien le potentiel d'innovation de phénomènes émergents que les difficultés de traduire ce potentiel en effets concrets.

En réalité, plus que le progrès des moyens technologiques, c'est l'utilisation de ces moyens par des groupes d'individus qui est au cœur de la problématique des communautés virtuelles. Comme le font remarquer Laferrière et Nizet (2006, p. 158), « au-delà des conditions matérielles nécessaires, c'est la participation de l'individu qui est la condition incontournable au bon fonctionnement d'une communauté virtuelle ». Étudier les communautés virtuelles implique donc, comme le rappellent Charlier et Daele (2006), non seulement un questionnement sur l'utilisation des technologies de communication par des groupes d'individus, mais aussi et surtout une interrogation sur leurs contextes d'émergence, leurs objectifs, leurs identités, leurs évolutions dans le temps ainsi que les stratégies qu'elles mettent en œuvre pour devenir pérennes.

Conformément à ce qui a été proposé par Dillenbourg Poirier et Carles (op. cit., p. 42), nous estimons que le concept de « communauté virtuelle d'apprentissage » porte la marque d'une évolution implicite dans l'approche des chercheurs aux technologies éducatives. En effet, cette expression met l'accent sur une construction sociale utilisant les technologies éducatives plutôt que sur les technologies elles-mêmes. Une telle approche permet d'éviter une erreur courante que ces auteurs (op. cit.) rappellent ainsi :

Bien que nous sachions depuis longtemps que l'efficacité d'un logiciel de formation dépend de la façon dont il est exploité, notre discipline reste entachée d'attentes non fondées quant aux effets intrinsèques des médias. Trop souvent, on décrit encore les pratiques éducatives à partir de la technologie utilisée et non en considérant les interactions développées. En parlant de communauté virtuelle au lieu de didacticiel, micromonde, simulation ou hypertexte, on place la technologie à l'arrière-plan pour faire ressortir la structure sociale dans laquelle cette technologie acquiert des vertus pédagogiques.

Le terme « communauté », en soi, peut renvoyer à des réalités très différentes : religion, géographie, histoire, valeurs, rôles sociaux, professions, etc. Chaque communauté se définit en fonction des liens qui unissent ses membres et des objectifs qu'ils poursuivent

comme c'est le cas dans une communauté religieuse, une communauté professionnelle ou encore une communauté de personnes liées par une même origine ethnique ou géographique (Calderwood, 2000 ; Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Charlier & Daele, 2006). Ainsi, la communauté se définit des « frontières » par rapport au monde extérieur. De même, chacun de ses membres définit une part de son identité en référence à la communauté (Charlier et Daele, *op. cit.*, p. 7).

Pour Dillenbourg, Poirier et Carles (*op. cit.*, p. 15), une communauté est un type de groupement d'individus qui partage des caractéristiques aussi bien avec les groupements formels (puisque ses membres poursuivent un but commun) qu'avec un groupe d'amis qui se rencontrent pour leur plaisir (puisque ses membres y adhèrent de manière volontaire, les affinités personnelles y jouent un rôle important et l'intensité émotionnelle est assez élevée). Selon ces auteurs, ces deux types de groupements, le groupe formel et le groupe d'amis, définissent deux pôles d'un continuum au centre duquel nous pouvons définir le concept de communauté.

Dans le contexte éducatif, nous pouvons distinguer une communauté d'un groupe-classe formel à plusieurs égards. Dans un groupe-classe formel, la composition et la taille de l'équipe sont généralement préétablies et le contenu et la forme des communications sont souvent conditionnés par l'enseignant ou le coordinateur du groupe. Par ailleurs, comme le rappellent Dillenbourg, Poirier et Carles (*op. cit.*), dans ce type de rassemblement, même si une bonne relation entre les membres du groupe est importante pour faciliter le travail commun, l'existence de l'équipe n'est pas tributaire du niveau de sympathie entre ses membres comme le sont les communautés. Une communauté est cependant beaucoup plus souple dans son fonctionnement qu'un groupe formel.

Une communauté se distingue également d'un groupe d'amis dans le sens où elle possède une dimension fonctionnelle plus forte. En effet, les objectifs communs sont plus formels et moins mouvants dans une communauté que dans un groupe d'amis.

Quant à l'adjectif « virtuel », il fait souvent référence au progrès technologique et est utilisé par opposition au réel (Henri & Pudelko, 2006, p. 106). Cette mise en opposition crée une ambiguïté autour du terme virtuel et conduit certains à le considérer soit comme une

dégradation du réel, en référence à l'absence du contact physique, soit comme une amélioration du réel, en référence au dépassement des contraintes du temps et du lieu.

Bien entendu, dans le domaine de la communication en réseau, le virtuel traduit simplement une forme de communication qui repose sur des outils électroniques et qui, de ce fait, est soumise aux conditions spatio-temporelles différentes que celle de la communication en face à face. Les communautés virtuelles sont bien réelles puisqu'elles impliquent de vraies personnes, des enjeux réels et de véritables réflexions et émotions. Le terme « virtuel » indique donc simplement qu'une partie importante des communications repose sur des outils de communication électroniques (Bourhis & Tremblay, 2004).

La problématique des communautés virtuelles questionne de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales d'un point de vue théorique mais aussi méthodologique.

Les sciences de la communication étudient les flux d'informations échangés au sein des communautés virtuelles afin d'analyser la naissance et l'application des règles de communication par les participants ainsi que la structure des communications verbales et non-verbales qui y ont lieu.

La psychologie sociale analyse les motivations qui poussent une personne à participer à une communauté virtuelle, la question du leadership et la modération des échanges, la résolution des conflits, les relations de pouvoir, la dynamique du groupe et les représentations des membres de la communauté virtuelle.

La sociologie aborde la problématique des communautés virtuelles dans une perspective organisationnelle en tant que réseaux de personnes. Elle étudie ces réseaux du point de vue des processus d'adhésion des membres, le rôle des membres dans l'organisation et l'interdépendance et l'influence respective de l'individu et de la communauté.

L'anthropologie quant à elle, considère la culture propre, les formes spécifiques du langage et les règles de vie qui se développent au sein des communautés virtuelles ainsi que l'influence qu'exerce la communauté sur l'identité de chaque individu. Pour cette discipline, il est important d'observer les communautés virtuelles tout en y prenant part afin de pouvoir accéder aux manifestations réelles du fonctionnement de la communauté.

Finalement les sciences de l'éducation s'intéressent aux communautés virtuelles en tant que terrains favorables à l'apprentissage (cf. supra, I.1.4) et tentent de rendre compte de la nature et du processus d'apprentissage dans différents types de communautés virtuelles et dans divers types de contextes éducatifs. Les didactiques des disciplines, y compris la didactique des langues, tâchent à leur tour de mettre en lumière les possibilités de l'acquisition des compétences qui les concernent au sein de ces communautés. Elles s'intéressent ainsi aux rapports possibles entre l'apprentissage en classe et les apprentissages réalisés au sein des communautés virtuelles.

Notre étude s'inscrit dans l'approche des sciences de l'éducation et de la didactique des langues dans la mesure où nous considérons les communautés virtuelles en tant que cadres sociaux potentiels pour les activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel. Elle s'inscrit également dans une approche socio-anthropologique dans le sens où nous étudions la problématique des communautés virtuelles sous l'angle de la dynamique sociale qui peut s'y développer et la façon dont cette dynamique peut favoriser le développement des compétences au sein des communautés virtuelles.

Nous basant sur Pisani et Piotet (2008, p. 36), nous définissons la « dynamique sociale » comme l'ensemble des mouvements non contrôlés, non linéaires, à facettes multiples, entraînés par la participation de tous. La dynamique sociale peut être opposée à la mécanique sociale qui caractérise au contraire, un mouvement linéaire, hiérarchisé et mieux contrôlé basé davantage sur une gestion systématique des ressources selon un objectif de résultat.

Étant donné le caractère multi-disciplinaire de la problématique des communautés virtuelles, nous ne limiterons pas notre analyse aux travaux réalisés en didactique des langues et en sciences de l'éducation et nous nous serviront également des développements théoriques de cette notion dans le champ de la socio-anthropologie, notamment à travers la théorie de communautés de pratique proposée par Lave et Wenger (1991).

I.5.2. Vers une définition de la « communauté virtuelle »

Un grand nombre de travaux ont déjà été menés sur les rassemblements humains utilisant les réseaux numériques comme moyen de communication et de collaboration. Cependant la recherche dans ce domaine n'est pas encore arrivée à un stade de maturité étant donné qu'il n'existe pas de cadre théorique accepté par la majorité des chercheurs pouvant expliquer le fonctionnement des communautés virtuelles et les processus en jeu dans leur émergence, leur développement et leur déclin. Selon Henri et Pudelko (2006, p. 105), « les recherches sur ce phénomène, qui suscite de plus en plus d'intérêt, présentent toutes les caractéristiques d'un paradigme en émergence tentant de définir les principaux concepts, de délimiter des frontières de l'objet étudié, de circonscrire le domaine par rapport aux champs disciplinaires ou de trouver des méthodologies appropriées ».

Dans la littérature scientifique, il existe deux utilisations de l'expression de « communauté virtuelle » (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003, p. 14). Certains chercheurs emploient cette expression pour décrire tout groupe de personnes interagissant par Internet, quelque soit sa dynamique sociale. D'autres chercheurs réservent cette expression à certaines formes particulières d'organisation sociale et considèrent que tout ensemble de personnes réunies dans un environnement informatique ne constitue pas automatiquement une communauté virtuelle. Suivant Liu (1999), Grossman, Wineburg et Woolworth (2001), Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.), Audran et Pascaud (2006) et Dejean-Thircuir (2008), nous adoptons distinctement cette seconde approche.

Comme le soulignent Charlier et Daele (2006, p. 8), l'emploi de l'adjectif *virtuel* à côté du mot *communauté* « a tendance à réduire l'expression à la technologie utilisée par les membres pour communiquer. Cependant, si la technologie constitue ici un élément de description important, elle ne constitue pas pour autant l'essence de la communauté ». Ainsi, l'expression « communauté virtuelle » ne décrit pas un environnement technique mais plutôt la construction sociale avec ses caractéristiques propres qui se sert de l'environnement technique en tant qu'outil de communication et/ou de collaboration.

Il est évident que le fait de renommer « communauté » un simple groupe interagissant en ligne ne garantit en rien que la dynamique sociocognitive d'une communauté apparaisse effectivement au sein de ce groupe. Comme le soulignent Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit., p. 28), « un environnement informatique ne crée pas une communauté virtuelle si ses membres ne sont pas interdépendants, ne partagent pas une microculture, ne s'insèrent pas dans une structure organique et si l'espace ne leur appartient pas ».

Nous pouvons dire que l'existence d'une communauté requiert un niveau de relation et d'interdépendance sociale plus élevé qu'un simple groupe communiquant en réseau. Selon Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.) :

Le terme communauté constitue en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent. Sur le plan motivationnel, en tant que catalyseur de participation, et, sur le plan cognitif, en tant que moteur de transmission d'une culture.

Plusieurs auteurs ont souligné la difficulté de définir le concept de communauté virtuelle, (Jones, 1995 ; Alstynne & Brynjolfsson, 1997 ; Benoit, 2000 ; Proulx & Latzko-Toth, 2000 ; Henri & Pudelko, 2006). Cette difficulté est attribuée à la complexité des notions de « communauté » et de « virtuel » (Henri & Pudelko, op. cit., p. 106), à la diversité des circonstances qui entraîne l'émergence et le développement de telles configurations sociales (Wenger & Synder, 2000) et à l'évolution rapide de la réalité sociale et technologique que représente l'expression communauté virtuelle (Guérin, 2004).

Pour Rheingold (1995), les communautés virtuelles sont des « regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace ».

S'inspirant de Hagel et Armstrong (1997), Kim (2000) et Preece (2000), Dimai et Ebner (2005, pp. 242-243) définissent une communauté virtuelle comme un groupe de personnes avec des intérêts et des objectifs similaires qui construisent une base commune de connaissances à travers l'interaction et la participation sociale sur la base d'une Technologie de l'Information et de la Communication.

Ces définitions du concept de « communauté virtuelle » nous semblent intéressantes. Cependant elles ne délimitent pas, de manière claire, les frontières de ce que nous pouvons appeler une communauté virtuelle. Quand un groupe peut-il être considéré comme une communauté ? Quand les échanges sur Internet peuvent-ils être assimilés à ceux d'une communauté ? Des questions de ce type trouvent difficilement leurs réponses dans de telles définitions générales. À ce titre, nous exposerons, dans les pages qui suivent, les principales caractéristiques d'une communauté virtuelle.

I.5.3. Caractéristiques des communautés virtuelles

Il est évident que les communautés ne constituent pas en soi un phénomène neuf. Nous serions tenté de dire qu'elles existent « depuis toujours ». Quant aux communautés virtuelles, elles ne sont finalement qu'un type de communauté et par conséquent elles présentent les caractéristiques générales de toute communauté. Elles se distinguent cependant des communautés habituelles par les caractéristiques propres à la communication à distance et en réseau.

I.5.3.1. *Caractéristiques communes à toute communauté*

Dans cette section, nous allons d'abord présenter quatre caractéristiques que nous considérons comme étant communes à toutes les communautés, qu'elles soient virtuelles ou non. Nous nous intéresserons ensuite aux caractéristiques plus spécifiques des communautés virtuelles.

I.5.3.1.1. *Objectif commun*

Bien entendu, les participants d'une communauté se réunissent autour d'un objectif ou d'un intérêt commun. L'objectif ou l'intérêt à poursuivre est souvent issu d'un besoin spécifique. La communauté peut naître à l'initiative d'une ou plusieurs personnes qui ont ressenti le besoin en question mais celui-ci doit être ressenti par d'autres personnes pour qu'ils y participent de plein gré et contribuent au développement de la communauté.

1.5.3.1.2. Participation interdépendante

La poursuite de l'objectif ou de l'intérêt commun par les membres résulte en une participation collective à la vie de la communauté. L'effort de participation fourni par les membres n'est, bien sûr, pas homogène. Comme le soulignent Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit., p. 18), « le noyau de la communauté est souvent constitué de membres très fortement engagés, ce degré de participation étant nettement moindre à la périphérie de la communauté ».

L'interdépendance entre les membres nécessite une conscience de la difficulté ou de l'impossibilité d'atteindre les objectifs seuls. Les membres trouvent un avantage dans la participation à la communauté et considèrent que la collaboration avec les autres leur permet de mieux appréhender les problèmes à résoudre ou les opportunités à saisir.

1.5.3.1.3. Culture partagée

La participation interdépendante des membres d'une communauté leur permet de créer une « expérience collective de participation ». En communiquant entre eux, ils exercent leurs influences respectives sur la communauté et se transforment par l'influence des autres. Ils participent ainsi à un processus continu de négociation de sens et de l'identité et contribuent à la construction collective de la culture propre à la communauté. La culture partagée est constituée de valeurs et de pratiques communes et peut se matérialiser sous formes de règles de conduite et de collaboration.

1.5.3.1.4. Auto-organisation

Dans un état avancé de la vie de la communauté, la pratique des membres forme progressivement une organisation auto-suffisante pour la communauté. Les participants prennent en charge différents rôles pour assurer le bon fonctionnement de la communauté et celle-ci se dote de mécanismes de collaboration, de régulation et de la résolution de conflit. Cette auto-organisation n'est bien entendu pas permanente ni tout à fait stable. En effet, la communauté développe et redéveloppe son équilibre, sa structure, son

organisation, son identité et sa culture grâce au processus continu de communication et d'interaction entre les membres.

I.5.3.2. Caractéristiques propres aux communautés virtuelles

Outre les quatre caractéristiques communes des communautés présentées ci-dessus, les communautés virtuelles présentent quelques spécificités :

I.5.3.2.1. Ouverture spatiale et temporelle

La spécificité la plus mentionnée des communautés virtuelles par rapport aux communautés non virtuelles est l'utilisation d'une technologie de communication en réseau comme l'environnement d'échange et d'interaction. Ceci permet d'étendre la portée des interactions au-delà des limites spatio-temporelles habituelles. Cette ouverture spatiale et temporelle accélère la circulation de l'information et accroît considérablement les possibilités d'interaction.

I.5.3.2.2. Durabilité du discours

Au-delà des débats traditionnels sur le manque d'aspect gestuel de la communication dans le discours non verbal⁶³, nous pouvons considérer que la communication en réseau diffère de la communication face à face notamment sur le plan de la durabilité du discours. En effet, l'archivage du discours des participants donne un aspect plus durable à l'interaction.

Cette disponibilité permanente des traces de l'interaction ne concerne pas uniquement les traces écrites. En effet, l'avènement des sites sociaux de production et d'intégration de ressources multimédia ne fait que renforcer cette caractéristique de la communication en réseau (cf. supra, I.4.2.2).

⁶³ « C'est un lieu commun que de constater que les médias électroniques appauvrissent les communications de certains de ses aspects non verbaux ou contextuels. Toutefois, les communautés élaborent des codes de communication qui permettent de compenser partiellement cette perte. » (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003, p. 27).

Par ailleurs, la plupart des systèmes de webconférence ou de classe virtuelle, qui permettent des interactions écrite, orale et visuelle de manière simultanée, intègrent aujourd'hui la possibilité d'enregistrer et d'archiver tout ce qui se passe à l'écran pour des consultations ultérieures par les participants présents dans l'interaction ainsi que par d'autres personnes concernées éventuellement absentes de l'interaction.

1.5.3.2.3. Flexibilité des identités individuelles

Dans la communication virtuelle, les membres ont souvent la possibilité de redéfinir leurs identités individuelles en rendant visibles les informations personnelles qu'ils souhaitent faire connaître aux autres et en gardant invisibles celles qu'ils ne voudraient pas montrer aux autres. Comme le soulignent Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit., p. 27), cette redéfinition de l'identité dans l'environnement virtuel peut introduire une dynamique sociale originale. En effet, l'identité réelle des membres reste souvent relativement peu importante. Par contre, en absence de toute rencontre physique, c'est l'identité qui se dégage à travers les interactions en ligne de chaque membre qui permet aux autres de le connaître et de le positionner dans le système social de la communauté.

I.5.4. Typologie des communautés virtuelles

Il est possible de classifier les communautés virtuelles selon différents critères (taille, durée de vie, domaine d'échange, finalité, contexte d'émergence, etc.). La typologie la plus courante parmi les chercheurs reste cependant celle basée sur la « finalité ». À ce titre, on trouve souvent une classification des communautés en trois catégories :

- communautés d'intérêt ;
- communautés de pratique ;
- communautés d'apprentissage.

1.5.4.1. Communauté virtuelle d'intérêt

Une communauté virtuelle d'intérêt est « un regroupement de personnes qui se rassemblent autour d'un sujet d'intérêt commun » (Henri & Pudenko, 2006, p. 111). Les

membres d'une communauté d'intérêt ne cherchent pas à atteindre un but commun (Benoit, 2000). Ils s'identifient davantage au sujet d'intérêt qu'aux personnes qui participent à la communauté.

Comme l'activité des communautés d'intérêt n'est pas orientée vers la réalisation de productions collectives, l'apprentissage résultant de la participation à la communauté consiste en une construction de connaissances dont l'usage est plus personnel que collectif (Henri & Pudelko, op. cit., p. 112).

I.5.4.2. *Communauté virtuelle de pratique*⁶⁴

Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002), une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent un même intérêt ou rencontrent les mêmes problèmes et qui désirent développer leurs compétences sur ce sujet (Daele, 2006, p. 232). Les communautés virtuelles de pratique peuvent exister sous plusieurs formes. Il peut s'agir d'individus d'une même formation professionnelle ou de personnes d'horizons différents désirant développer leurs compétences sur une pratique spécifique.

À la différence des communautés d'intérêt, ces communautés de pratique sont basées sur l'activité collective de leurs membres. Elles sont le résultat d'un engagement des individus dans la culture reliée à une pratique donnée. Les membres d'une communauté de pratique partagent leurs expériences en interagissant sur des sujets spécifiques dans un domaine précis.

I.5.4.3. *Communauté virtuelle d'apprentissage*

Nous avons évoqué plus haut (cf. supra, I.5.1 & I.5.2) le fait que, dans la littérature scientifique, le terme « communauté virtuelle » prête souvent à confusion du fait des différentes utilisations de cette expression par les chercheurs. Nous avons quant à nous

⁶⁴ L'Office de la langue française du Québec recommande l'utilisation de l'expression « communauté de praticiens » plutôt que celle de « communauté de pratique », qui selon cet organisme constitue un calque de l'anglais et ne traduit pas de manière juste la réalité à laquelle renvoie cette expression. Toutefois, dans cette étude, nous employons l'expression « communauté de pratique » estimant qu'elle insiste mieux sur un découpage par finalité de la même manière que font les expressions « communauté d'intérêt » et « communauté d'apprentissage ».

défini ce que nous entendons par cette expression. Dans cette section, nous allons souligner une autre confusion terminologique, cette fois liée au concept de « communauté virtuelle d'apprentissage ».

Certains chercheurs emploient cette expression pour parler de toute forme d'apprentissage en groupe en réseau. D'autres chercheurs l'utilisent pour parler de l'apprentissage collaboratif en ligne en milieu scolaire. D'autres encore considèrent que le concept véhiculé par cette expression est incompatible avec le cadre scolaire et, de ce fait, le réservent aux contextes d'apprentissage plus spontanés et plus informels.

Adhérer à l'une ou l'autre acception du concept de communauté virtuelle d'apprentissage n'est pas une simple question méthodologique. En effet, la clarification de cette notion constitue une étape importante de notre étude. Cela nous permettra de déterminer dans quelle mesure nous pouvons parler de « communautés virtuelles d'apprentissage » dans les contextes éducatifs institutionnels et quels sont les usages qu'on peut en faire pour le développement des compétences en langues dans ces contextes.

En réalité, on trouve dans la littérature, un grand nombre de travaux consacrés aux potentiels des communautés virtuelles d'apprentissage pour accélérer la négociation et la construction collectives de sens. Cependant, comme le rappellent Pudelko, Daele et Henri (2006, p. 126), ces études questionnent rarement l'existence même des communautés virtuelles et s'intéressent plutôt aux relations entre l'activité des membres dans la communauté et les apprentissages réalisés.

Le questionnement du concept de « communauté virtuelle » devrait pourtant constituer le point de départ des recherches dans ce domaine, à savoir dans quelle mesure un groupe de personnes communiquant principalement par ordinateur constitue-t-il une communauté virtuelle d'apprentissage ?

Selon Laferrière (2005), une communauté d'apprenants en réseau est formée de « jeunes ou adultes interagissant, à des fins d'avancement de leurs connaissances personnelles et collectives, dans le contexte ou non de la salle de classe au moyen d'Internet ». Pour Riel et Polin (2004), une communauté d'apprentissage est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir une tâche, comprendre un nouveau phénomène ou compléter une tâche collaborative. Ainsi, pour ces

auteurs, la communauté virtuelle d'apprentissage peut faire référence aussi bien au cadre scolaire qu'à d'autres cadres sociaux.

Certains autres comme Henri et Pudelko (op. cit., p. 114) associent ce concept uniquement au cadre scolaire. Ces deux auteurs préfèrent l'expression de « communauté d'apprenants » à celle de « communauté d'apprentissage » et considèrent qu'elle est « formée par des élèves de la même classe, de la même école ou dispersés géographiquement ». Selon ces auteurs, la création d'une communauté d'apprentissage est l'expression de l'intention de l'enseignant et par conséquent elle dépend fortement de l'enseignant. Pour ces auteurs, la communauté n'est donc qu'« un moyen de réaliser une activité pédagogique prescrite par l'enseignant ». Il est clair que la communauté ainsi définie ne peut pas être pérenne, car « ses membres ne sont pas engagés de façon durable dans l'activité à la base de la création de la communauté ». Pour Henri et Pudelko (op. cit.), « une communauté naît, croît et meurt au rythme des étapes d'un programme d'études ».

Certains autres chercheurs questionnent une définition du concept de « communauté virtuelle d'apprentissage » basée sur le cadre scolaire considérant que ce cadre est trop restreint pour permettre l'émergence d'une communauté. C'est cette dernière approche à laquelle nous adhérons *a priori*⁶⁵ dans la présente recherche. Suivant Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit., p. 33), nous considérons que l'apprentissage scolaire diffère de l'apprentissage en communauté. Ce dernier « se fait en contexte, autour d'échanges ouverts sur des problèmes communs concrets. Il est lié aux buts à court et à long terme des individus, à leurs raisons d'agir et aux sentiments qui leur sont associés ». Pour Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.), un tel apprentissage diffère de celui effectué à l'école qu'ils décrivent comme suit, en se basant sur Wagner et Sternberg (1986) :

- le problème est formulé par des personnes extérieures ;
- le problème n'a souvent que peu d'intérêt intrinsèque pour l'étudiant ;
- les données nécessaires à sa résolution sont disponibles depuis le début ;
- le problème est détaché de l'expérience propre des individus ;

⁶⁵ Nous montrerons toutefois, grâce à notre étude de terrain (cf. infra, II), qu'il est possible de favoriser une dynamique sociale de communauté virtuelle au sein d'institutions éducatives en mettant en œuvre des « tâches actionnelles sociales » (cf. supra, I.3.7.3) et des « environnements personnels d'apprentissage en ligne » (cf. supra, I.4.3).

- le problème est bien défini, il admet une solution et il existe une procédure de résolution correcte.

Comme le reconnaissent Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.), cette description de l'apprentissage effectué à l'école est caricaturale puisqu'elle néglige certains types d'apprentissages contextualisés de plus en plus adoptés dans les classes, notamment la pédagogie de projet (cf. supra, I.3.5). Néanmoins, cette description correspond bien à une grande partie des activités d'apprentissage des langues réalisées au sein d'institutions éducatives, notamment aux « tâches communicatives scolaires » que nous avons présentées dans le troisième chapitre (cf. supra, I.3.7). Par conséquent, nous ne pouvons pas faire l'économie d'un questionnement quant à l'adéquation du cadre scolaire à l'apprentissage en communauté qui se caractérise par sa spontanéité et son ouverture, ainsi que par une régulation collective non soumise à la volonté d'une personne extérieure aux participants.

À ce titre, Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.) insiste sur le fait qu'il ne faut pas confondre l'apprentissage collaboratif en milieu scolaire et l'apprentissage en communauté. En effet, même si ces deux formes d'apprentissage se déroulent en groupe, elles correspondent à deux contextes très différents : « l'apprentissage collaboratif est une approche pédagogique propre au monde scolaire ; le contenu à apprendre est généralement déterminé et évalué par un enseignant ; les groupes sont formés parmi les étudiants d'une classe ; il s'agit généralement de petits groupes ». Ce qui n'est pas le cas des communautés d'apprentissage où généralement un grand nombre de personnes interagissent librement en vue de réaliser des apprentissages en accord avec leurs intérêts et leurs projets personnels ou professionnels (cf. supra, I.4.2.1, I.4.2.2, I.4.2.3 & I.4.2.6). Tous les membres sont dans une position égale et l'existence de la communauté dépend des contributions cognitives et affectives de tous ses membres dans le temps (cf. supra, I.4.2.5).

I.5.5. Intérêt de l'étude des communautés virtuelles d'apprentissage pour l'éducation

En réalité, le développement théorique de la problématique des communautés virtuelles dans le domaine de l'éducation n'est que le résultat logique des réalités sociales que le chercheur peut constater dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Les rassemblements d'individus dans l'espace numérique sous forme de communautés d'intérêt, communautés de pratique ou communautés d'apprentissage ont évidemment émergé bien avant que les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactiques des disciplines s'y intéressent. Le chercheur ne fait donc qu'essayer de conceptualiser un phénomène existant dont le potentiel pour l'apprentissage n'a guère besoin d'être prouvé étant donné que toute personne peut en faire une expérience personnelle en intégrant une ou plusieurs communautés virtuelles sur la Toile, qu'il s'agisse des communautés d'intérêt, de pratique ou d'apprentissage.

Prenons un exemple courant : le simple fait de poser une question sur un forum de discussion sur Internet, nous confronte à la problématique de communauté virtuelle. L'individu doit savoir comment poser sa question pour encourager les autres à y répondre. À moins que cela n'ait déjà été fait auparavant, l'individu a besoin de se former et se conformer à la culture de l'utilisation d'un forum de discussion où il peut poser une question. Par exemple, il peut lire certains échanges déjà effectués pour pouvoir adapter le ton de son discours, le degré de politesse ou de familiarité du discours et la manière de préciser sa problématique à la pratique des autres « membres » du forum. Pendant cette phase que nous pourrions appeler la phase de recherche de microculture de la communauté, l'individu peut déjà être considéré comme faisant partie de celle-ci. Il commence avec un statut marginal et peut potentiellement atteindre le statut de membre très actif dans la communauté. Dans l'exemple que nous venons de présenter, l'individu peut poser sa question sur le forum et un autre membre peut lui répondre en lui apportant les informations qu'il recherche. Cela pourrait potentiellement l'encourager à revenir sur le même forum à l'avenir pour poser d'autres questions ou pour prendre part à des discussions

liées à la même problématique. Il pourrait même essayer d'aider d'autres personnes en leur apportant ses connaissances et ses expériences personnelles afin de compenser la faveur qu'il a reçu des autres membres.

L'apprentissage est un phénomène courant au sein des communautés virtuelles. L'enjeu de la recherche sur les communautés virtuelles n'est plus de montrer si la communauté favorise l'apprentissage. Cela a été maintes fois démontré par les recherches en apprentissage collaboratif basées sur la tradition socio-constructiviste et sur la théorie de l'activité. Même si les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif en tant qu'approche pédagogique diffèrent de celles de l'apprentissage effectué au sein des communautés virtuelles, les enseignements tirés des recherches sur l'apprentissage collaboratif restent valables pour l'apprentissage en communauté en ce qui concerne l'aspect social de l'apprentissage et l'intérêt de l'apprentissage en groupe pour la construction de nouvelles connaissances par l'individu.

L'enjeu principal est, à nos yeux, de trouver des moyens et des méthodes pour exploiter le potentiel de l'apprentissage contextualisé, naturel et souvent informel que rendent possible les communautés virtuelles dans le cadre de l'éducation formelle notamment au sein d'institutions éducatives (cf. supra, I.4.2.4). Une telle exploitation nécessiterait bien sûr une conciliation entre les caractéristiques de l'apprentissage en communauté et le cadre scolaire. L'enjeu premier est de pouvoir réussir une telle adaptation sans perdre l'essence même du phénomène de l'apprentissage en communauté.

L'intérêt de la recherche sur les possibilités de la mise en place de l'apprentissage en communauté au sein d'institutions éducatives est qu'elle permet de profiter du caractère social des interactions en communauté pour rapprocher le contexte de l'apprentissage au contexte de la mise en œuvre des savoirs acquis. Cela permet ainsi de mettre en place des situations d'apprentissage plus orientées vers une approche par compétence (cf. supra, I.2.3).

Comme le suggère également Dillenbourg, Poirier et Carles (2003, p. 32), dans les processus d'apprentissage au sein d'une communauté, l'apprenant n'acquiert pas uniquement les aptitudes cognitives ou sensorimotrices pour la réalisation d'une activité spécifique, mais également des valeurs associées à ces aptitudes dans un contexte social.

Cela permet à l'apprenant de mieux contextualiser les savoirs et les aptitudes acquis pour les transformer en compétences. De même, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue au sein d'une communauté virtuelle, l'apprenant n'acquiert pas uniquement des mots, des règles grammaticales, des prononciations ou des automatismes conversationnels mais aussi un système de représentations et de valeurs partagées entre les locuteurs autour des éléments appris.

D'un autre côté, l'analyse des possibilités d'adaptation du cadre scolaire à l'apprentissage en communauté présente de nouveaux défis et de nouvelles occasions d'évolution pour la didactologie. En effet, comme le souligne Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit., p. 29), les méthodes d'évaluation à mettre en œuvre dans une communauté virtuelle s'éloignent de celles généralement utilisées dans les environnements scolaires. À la différence des pratiques traditionnelles d'évaluation dans le cadre scolaire, l'évaluation de l'apprentissage dans une communauté ne peut pas se faire par l'examen direct des savoirs acquis. Une telle évaluation nuirait au caractère libre et spontané des actions de l'individu au sein de la communauté. Dans une communauté d'apprentissage, c'est l'engagement de l'individu dans les interactions sociales avec les autres membres, sa participation dans l'entreprise de la communauté et sa contribution à la création des ressources communes à celle-ci qui peuvent témoigner indirectement de l'apprentissage réalisé. Pour la didactique des langues, une telle démarche d'évaluation permet de mettre en avant la pratique de l'individu au sein d'une microstructure sociale plutôt que l'acquisition de connaissances disjointes des contextes de la mise en œuvre de celle-ci.

Enfin, la recherche sur les conditions de l'émergence des communautés virtuelles au sein des institutions éducatives constitue une occasion pour ces dernières de s'ouvrir vers un type d'apprentissage plus naturel conduit principalement par des mécanismes motivationnels socio-affectifs et identitaires que simplement par des motifs vocationnels (cf. supra, I.4.2.6). Le développement d'une communauté virtuelle tel que nous l'avons défini et étudié jusqu'ici (cf. supra, I.5.1, I.5.2 & I.5.3) relève d'une démarche collective de ses membres. C'est grâce à l'engagement mutuel des membres que les relations intenses d'interdépendances sociales peuvent se tisser pour donner lieu à une dynamique sociale de communauté.

En réalité, l'intérêt que suscite le concept de communauté virtuelle d'apprentissage dans le monde de l'éducation est non seulement lié à la possibilité qu'offrent les communautés de partager des connaissances contextualisées, mais également à la motivation socialement ancrée qu'ont les membres d'interagir ensemble autour de leurs objectifs communs.

Henri et Pudelko (2006, p. 117) proposent quelques sources importantes de motivation de participation à une communauté :

[Dans une communauté,] la participation est volontaire et prend diverses formes qui représentent diverses motivations : désir de voir le domaine se développer, recherche d'interactions avec les pairs pour partager quelque chose d'important, désir de faire une contribution sachant qu'elle sera appréciée ou simple envie d'apprendre au sujet de la pratique dans une perspective personnelle de se perfectionner.

Deux types de motivations se dégagent à travers les sources motivationnelles énumérées par Henri et Pudelko (op. cit.) : la motivation portée sur le domaine de la communauté et la motivation engendrée par l'aspect social de l'apprentissage au sein de celle-ci. Ceci semble pertinent dans la mesure où les études dans le champ de la motivation d'apprendre confirment que l'acte de participation à l'apprentissage peut-être motivé non seulement par la possibilité d'acquisition de nouveaux contenus d'apprentissage mais aussi par la possibilité de prendre part à la structure sociale où l'apprentissage a lieu.

Par exemple, en se mettant dans la lignée de Houle (1961) et dans celle de Deci et Ryan (1993), Carré (2001, p. 44) présente un modèle schématique des motifs de participation à un dispositif de formation basé sur deux axes qui se croisent : d'une part, l'axe des orientations intrinsèque/extrinsèque et, d'autre part, l'axe des orientations apprentissage/participation.

L'axe « intrinsèque/extrinsèque » représente à l'une de ses extrémités la motivation liée au fait de s'élargir l'esprit en acquérant de nouveaux savoirs, et à l'autre extrémité, celle liée à la possibilité de tirer des bénéfices matériels de cette acquisition.

L'axe apprentissage/participation, quant à lui, représente à l'une de ses extrémités la motivation liée à l'acquisition des savoirs et aux bénéfices qu'on peut en tirer, et à l'autre extrémité, celle liée à la participation à la structure sociale où cette acquisition a lieu.

Il est très important de noter que l'engagement mutuel entre les membres d'une communauté autour d'un objectif commun ne se crée pas du jour au lendemain et ne peut pas se décréter par une personne extérieure à la communauté. Son émergence dépend de l'existence de projets communs qui font sens pour les membres et qu'ils poursuivent avec passion. La motivation des individus à appartenir à la communauté est ainsi une motivation fondée sur une passion partagée, mais aussi sur le fait de voir la communauté comme une voie commune pour poursuivre cette passion.

De même, dans le contexte éducatif institutionnel, il est possible pour un enseignant de mettre à la disposition d'un groupe d'apprenants les moyens matériels nécessaires pour interagir ensemble. Cependant il est beaucoup plus difficile de « créer » un engagement mutuel entre ceux-ci autour d'un objectif commun, surtout si l'objectif à atteindre est simplement prescrit par l'enseignant, sans qu'il fasse réellement sens par rapport aux contextes sociaux de leur vie de tous les jours. L'enseignant peut toutefois partir d'un intérêt commun déjà existant pour mettre en œuvre des projets allant dans le sens de l'intérêt commun et susceptibles de créer une dynamique de communauté au sein du groupe. À partir de là, l'émergence de cette dynamique ne dépendra pas directement de l'intention de l'enseignant, mais de l'authenticité des projets mis en œuvre et leur adéquation par rapport aux objectifs personnels et professionnels des apprenants.

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons dire qu'une communauté ne peut pas être « développée » intentionnellement mais que la transformation d'un groupe en communauté peut être « favorisée » à partir d'un potentiel déjà existant, en mettant à la disposition du groupe des outils matériels mais aussi des scénarios d'interactions susceptibles de créer une dynamique de communauté. C'est la raison pour laquelle, plutôt que de parler de « communauté intentionnelle » par opposition à « communauté spontanée », nous considérons le développement de toute communauté comme un processus spontané qui peut être favorisé intentionnellement. Comme le rappellent Dillenbourg, Poirier et Carles (op. cit.), « on ne crée pas de communauté, elle se crée ! ». On peut cependant « cultiver »

une communauté, dans le sens proposé par Wenger, McDermott et Snyder (2002), en mettant à la disposition d'un groupe d'individus des moyens nécessaires pour réaliser son potentiel de transformation en communauté.

I.5.6. Intérêt, pratique et apprentissage dans une communauté

La typologie que nous avons présentée des communautés virtuelles (cf. supra, I.5.4) permet de mieux rendre compte de la diversité de celles-ci. Cependant, à l'exemple de toute autre typologie, elle ne représente qu'un découpage artificiel pour simplifier la compréhension d'une réalité complexe. En effet, il est très important de concevoir les communautés virtuelles en termes d'un continuum plutôt que dans des catégories distinctes. À l'une extrémité du continuum, se trouvent des communautés dont les membres se rassemblent pour échanger autour d'un sujet d'intérêt commun (communautés d'intérêt) et à l'autre, celles dont les échanges donnent lieu à une pratique commune (communautés de pratique), en passant par des communautés où les échanges se font dans le sens des projets d'apprentissage (communautés d'apprentissage).

Cela signifie que chacun des trois types de communautés susmentionnées partage, à un certain degré, les particularités des autres types de communautés. Par exemple, dans les interactions d'une communauté d'apprentissage ou d'une communauté de pratique, il arrive que les membres trouvent des sujets d'intérêt commun et qu'ils en fassent des sujets d'échanges. De la même manière, dans une communauté d'intérêt ou dans une communauté de pratique, il arrive souvent que l'interaction entre deux ou plusieurs membres leur permette d'acquérir de nouvelles connaissances voire de résoudre un problème commun ensemble même si à la base, ils peuvent ne pas avoir eu d'intention explicite d'apprendre.

Nous pouvons donc dire que dans toute communauté, il existe des intérêts communs, des pratiques communes et en conséquence des apprentissages communs. En d'autres termes, toute communauté émerge par des intérêts communs, passe par des pratiques communes et résulte en un apprentissage commun. Mettre une communauté dans telle ou

telle catégorie n'est qu'une manière de montrer lequel des trois éléments (intérêt, pratique, apprentissage) est le plus marqué dans la dynamique de la communauté.

I.5.7. Apprentissage par la pratique sociale : une définition plus large des communautés de pratique

Schlager, Fusco et Schank (2002, p. 131) suggère que « plus qu'une communauté d'apprenants, une communauté de pratique est aussi une communauté qui apprend ». De leur côté, McDermott (1999) et McDermott et O'Dell (2001) considèrent toute communauté de pratique comme une communauté d'apprentissage par le biais du partage de connaissances entre ses membres et Cohendet, Créplet et Dupouët (2003) considèrent l'apprentissage comme le principal objectif des communautés de pratique.

Dans son ouvrage majeur théorisant le concept de communauté de pratique sur la base d'une perspective sociale de l'apprentissage, Wenger (1998, p. 4) définit ce concept comme suit : « les communautés de pratique sont des groupes d'individus qui partagent la même préoccupation, le même ensemble de problèmes, ou une passion autour d'un sujet spécifique et qui approfondissent leur connaissance et leur expertise dans le domaine en question en interagissant régulièrement» (traduit de l'anglais⁶⁶).

Il est clair que dans cette définition, la communauté de pratique est aussi et surtout une communauté d'apprentissage. Dans cette perspective, l'apprentissage résulte de l'interaction sociale et donne naissance à des pratiques communes :

Notre condition humaine entraîne la poursuite de toutes sortes de projets, de la simple survie à la recherche des plaisirs les plus raffinés. Au fur et à mesure de leur élaboration et de notre engagement dans leur réalisation, nous nous adaptons aux autres et à l'univers ambiant, en d'autres termes, nous apprenons. Après un certain temps, cet apprentissage collectif produit des pratiques qui

⁶⁶ "Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis".

reflètent à la fois l'évolution de nos plans et les relations sociales qui s'ensuivent. Ces pratiques deviennent alors le propre d'une communauté et contribuent à la transformer en entreprise commune. Il est donc tout à fait sensé d'appeler les communautés en question, des communautés de pratique (Wenger, 2005, p. 51).

Bien entendu, le terme « pratique » prend ici un sens qui s'étend au-delà de la pratique professionnelle. Pour Wenger, la pratique relève du « faire »⁶⁷, dans ses dimensions à la fois historique et sociale, et dans sa capacité à structurer et à donner une signification aux actions (Jouirou, 2007, p. 71).

La proposition théorique de Wenger nous semble pertinente puisqu'elle rend possible l'étude des communautés non pas comme un idéal à atteindre, mais en tant que réalité sociale. Selon cette perspective, la nature intrinsèque de l'être humain étant sociale, toute notre expérience de vie est une expérience sociale d'apprentissage. Cette apprentissage se concrétise dans l'appartenance à diverses communautés sociales et dans l'engagement actif dans des entreprises communes (Henri & Pudelko, 2006, p. 108). L'apprentissage est ainsi considéré comme étant intégralement et de manière inséparable situé dans le quotidien. Les communautés en tant que lieux d'engagement dans des relations interpersonnelles et des actions sociales contextualisées jouent le rôle de véritables lieux de transformation des individus par le développement de nouvelles compétences et de nouvelles identités.

La pertinence d'une telle perspective sociale ne se limite pas à des situations particulières d'apprentissage (apprentissage à l'école, au travail, lors d'une manifestation, en regardant la télévision, etc.). « Peu importe la forme adoptée par l'apprentissage, il modifie ce que nous sommes en transformant notre habileté de participer à une communauté, d'appartenir et de négocier le sens. » (Wenger, 2005, p. 246).

Dans la perspective de Wenger, l'apprentissage est conçu comme un processus fondamentalement expérientiel et social qui fait partie intégrante de notre quotidien et consiste d'abord et avant tout en l'habileté à négocier de nouveaux sens (ibid., p. 248). Ce processus dont le but est de rendre signifiante notre expérience de vie, engage toute personne dans un rapport dynamique de participation/réification.

⁶⁷ Traduction du terme anglais « doing ».

La participation consiste à « faire partie de quelque chose avec d'autres ». Elle suggère donc « à la fois une action et une connexion ». Elle correspond à l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs (ibid., p. 61). Quant à la réification, elle décrit le processus qui permet de donner forme à notre expérience en produisant des objets qui figent de manière concrète ces expériences dans la matérialité.

Dans une communauté de pratique, c'est grâce d'une part, à la participation des membres à la communauté (reconnaisances mutuelles, partage d'informations, confrontation de points de vue, actions communes) et d'autre part à la création d'objets partagés sur la base des expériences de participation collective (les supports, les outils, les documents, les symboles, les procédures, les règles) que le processus de négociation de sens et d'apprentissage peut avoir lieu.

I.5.7.1. Développement de compétences par la participation

Pour Wenger(1998), le terme participation a un sens différent de celui de collaboration. Il peut comprendre toute sorte de liens : conflictuels et harmonieux, privés et publics, compétitifs et coopératifs. Par ailleurs, cette notion ne se limite pas à un engagement dans certaines activités courantes avec d'autres personnes. En effet, comme le soulignent Henri et Pudelko (2006, p. 119), pour les membres, la communauté de pratique permet de développer leur identité collective en répondant à la question « qui sommes-nous ? » Mais aussi à la question « qui ne sommes-nous pas ? ». Ainsi, la participation réfère au processus plus englobant d'engagement actif aux pratiques d'une communauté sociale et de la construction d'identités en lien avec elle (Wenger, 2005, p. 2).

Ce processus de négociation et de construction de l'identité font de la communauté un terrain privilégié pour le développement de compétences. En effet, l'information en elle-même, distanciée des formes de participation ne constitue pas un savoir utilisable dans la pratique puisqu'elle ne permet pas de rendre compte des nouvelles façons d'être et d'agir dans le monde. Sans une identité de participation, l'information demeure inaccessible, fragmentée et non négociable (ibid., pp. 240-241). C'est donc la participation dans une

communauté de pratique qui permet le développement des compétences grâce à la construction d'une identité en lien avec la pratique de la celle-ci.

I.5.7.2. Développement de compétences par la réification

Nous avons montré précédemment (cf. supra, I.2.4, I.2.5 & I.2.6) qu'une compétence fait référence à un ensemble de ressources individuelles et environnementales que le sujet coordonne et mobilise pour traiter une situation. Nous avons partagé les ressources environnementales en « ressources humaines » et « ressources instrumentales ». Ces dernières ressources désignent non seulement des ressources de type matériel mais aussi celles de type psychologique et symbolique.

La mobilisation et la coordination de ressources instrumentales constituent une part importante de l'activité des membres d'une communauté de pratique. En effet, la participation dans la pratique collective d'une communauté se fait souvent sur la base d'un répertoire partagé de ressources instrumentales que les membres coordonnent et mobilisent. Il s'agit de toute ressource matérielle ou symbolique nécessaire à la pratique collective de la communauté : des documents historiques aux procès verbaux de discussions, des règles de conduites aux guides d'utilisation, des systèmes de classification aux modes de communication, du jargon spécifique de la communauté à la langue commune des membres.

Ce répertoire se développe de manière continue grâce aux contributions individuelles et collectives des membres de la communauté. Les ressources de ce répertoire reflètent l'histoire partagée de l'expérience de participation collective des membres au sein de la communauté et servent souvent d'artefacts cognitifs pour ceux-ci en cristallisant leurs expériences en objets permanents.

Le développement d'un engagement actif dans la pratique de la communauté et l'émergence d'une identité de participation dépend non seulement de l'appartenance à celle-ci mais également de l'implication dans la transformation de ressources partagées existantes et la création de nouvelles ressources. C'est ce processus de création d'objets partagés sur la base des expériences de participations collectives que Wenger appelle la réification.

Par ailleurs, l'importance du processus de la réification dans le développement des compétences réside non seulement dans le fait qu'il constitue un répertoire partagé de ressources à mobiliser par l'individu mais aussi dans le fait que ces ressources peuvent transformer la nature même de l'activité (cf. supra, I.1.3).

I.5.7.3. La complémentarité de la participation et de la réification dans le cadre du développement des compétences

Wenger insiste sur la complémentarité fondamentale de ces deux processus en constante interaction dans la mesure où l'un compense les limites de l'autre. La participation peut compenser l'aspect relativement figé et général des objets réifiés (par exemple en attribuant une interprétation à une règle dans un contexte donné). D'un autre côté, la réification vient compenser le caractère contextuel et fugitif de la participation (par exemple lorsque nous notons ou sauvegardons des éléments d'une conversation afin d'en garder une trace permanente).

Le développement fructueux de la pratique dépend de l'équilibre entre des activités communes au cours desquelles les membres explorent ensemble des idées (participation) et la production d'objets comme des documents et des outils (réification) (Henri & Pudelko, 2006, p. 117). Cet équilibrage est nécessaire pour garantir la continuité et la richesse des significations produites au cours des interactions sociales de la communauté (Jouirou, 2007, p. 73). Si la participation l'emporte, il peut manquer de matériel de référence pour négocier les significations. En revanche, si c'est la réification qui prévaut, il peut manquer d'opportunités de régénérer les significations en fonction des situations concrètes (Chanal, 2000 ; Jouirou, 2007).

En réalité, toute réification repose sur une histoire de participation comme cadre d'interprétation. D'un autre côté, la participation s'organise toujours autour de la réification parce qu'elle comprend des artefacts, des mots et des concepts qui lui permettent de se concrétiser (Wenger, 2005, p. 73). Il est donc pertinent de concevoir la signification des pratiques d'une communauté en termes de la dualité participation/réification. Ainsi, en cas

de déséquilibre dans la communauté de pratique, on peut réévaluer la situation en fonction de cette dualité pour tenter de la rééquilibrer.

La participation et la réification constituent deux formes de pouvoirs distincts dont la combinaison permet aux membres d'une communauté d'avoir le contrôle sur le sens créé en rapport avec le contexte (ibid., p. 103). Ces deux sources de pouvoir correspondent bien aux conditions requises pour le développement des compétences : le pouvoir de la participation correspond aux possibilités offertes par les « ressources sociales » et le pouvoir de la réification correspond à celles offertes par les « ressources instrumentales ». Nous pouvons ainsi redéfinir la notion de compétence comme suit : la compétence consiste à la maîtrise simultanée de la participation et de la réification en rapport avec un contexte de pratique donné au sein d'une communauté sociale. Comme nous le montrerons plus loin dans ce chapitre (cf. infra, I.5.13), une telle conception de la compétence est tout à fait cohérente par rapport au cadre de la théorie de l'activité qui considère la pratique sociale et l'apprentissage comme étant inséparables.

I.5.8. Dimensions fondamentales de la pratique sociale en tant que sources d'apprentissage

Selon Wenger (2005, p. 106), les processus d'apprentissage suivants surviennent dans les communautés de pratique :

- des formes d'engagement mutuel qui évoluent : découvrir comment s'engager, ce qui aide et ce qui fait obstacle ; établir des relations mutuelles ; définir les identités, déterminer qui est qui, qui excelle dans telle ou telle activité, qui sait quoi, qui est facile d'approche et qui ne l'est pas ;
- comprendre et orchestrer leur entreprise commune : harmoniser leur engagement avec celle-ci et apprendre à en devenir responsables et à le demeurer ; lutter pour définir l'entreprise et réconcilier les divergences d'interprétation sur sa nature ;

- développer des répertoires, des styles et des discours : renégocier le sens de divers éléments ; créer ou adopter des outils, des artefacts et des interprétations ; enregistrer les événements et s'en rappeler ; inventer de nouveaux termes, en redéfinir ou en abandonner d'autres ; raconter encore et encore les mêmes histoires ; créer et briser des routines.

Ainsi, selon Wenger (op. cit.), le processus d'apprentissage au sein de la communauté de pratique repose sur trois dimensions fondamentales de la pratique sociale en tant que sources d'apprentissage, à savoir l'émergence d'un engagement mutuel, la poursuite d'une entreprise commune et le développement d'un répertoire partagé de ressources par les membres.

I.5.8.1. *Engagement mutuel*

L'engagement mutuel des participants constitue la source de cohérence de la communauté. Une communauté de pratique ne se résume pas à un ensemble d'individus qui possèdent des caractéristiques communes (ibid., p. 82). C'est l'engagement mutuel de ces individus dans des actions dont ils négocient le sens les uns avec les autres qui rend possible la constitution et le maintien de la communauté.

L'engagement mutuel repose avant tout sur la participation interactive et convergente des membres d'un groupe qui peuvent interagir en face-à-face ou en ligne pour développer leur compréhension d'un ou plusieurs problèmes propres à un domaine donné (Grosjean, 2007 ; Jouirou, 2007). Cet engagement mutuel se traduira par un sentiment d'appartenance. Les membres de la communauté vont échanger, prendre connaissance de ce que les autres savent, de ce qu'ils peuvent faire ensemble et comment ils peuvent contribuer à l'action collective (Grosjean, op. cit.).

La participation interactive des membres et des relations mutuelles d'engagement sont susceptibles d'engendrer autant de différenciation que d'homogénéisation. Par conséquent, comme le rappelle Wenger (2005, p. 85), « l'homogénéité n'est ni une condition ni un produit de la formation d'une communauté de pratique ». À ce titre, il met en garde les chercheurs contre une vision idéaliste de la communauté en rappelant qu'une communauté

de pratique n'est pas caractérisée simplement par la quiétude, le bonheur et l'harmonie mais aussi par des désaccords, des tensions et des conflits.

I.5.8.2. *Entreprise commune*

La négociation d'une entreprise commune constitue une autre caractéristique de la pratique sociale de la communauté en tant que source d'apprentissage.

La pratique de la communauté inclut la négociation de l'entreprise commune des membres. Il s'agit d'un processus collectif permanent en vue de définir les actions pertinentes par rapport aux objectifs de la communauté. Le fait de négocier une entreprise commune crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes concernées (ibid, p. 89). Ces relations jouent un rôle central dans le développement et le maintien de l'engagement mutuel entre les membres dans la mesure où ce sont elles qui permettent aux membres de décider de ce qui est important ou ne l'est pas, de ce qu'il faut faire ou ne pas faire, de ce qu'il faut remarquer ou ignorer, bref, de se sentir concernés ou non par ce qui se produit autour d'eux.

Nous avons rappelé dans la section précédente que l'engagement mutuel des membres d'une communauté ne nécessite pas une homogénéité de ceux-ci. Dans le même ordre d'idées et conformément à ce qui a été proposé par Wenger (op. cit.), nous estimons qu'une entreprise commune ne signifie pas une simple entente. Les désaccords peuvent même constituer un aspect positif d'une entreprise commune. L'emploi de l'adjectif « commune » dans l'expression « entreprise commune » ne signifie pas que tout le monde s'accorde sur tous les points, mais simplement que cette entreprise est négociée de façon commune.

I.5.8.3. *Répertoire partagée*

Une troisième caractéristique de la pratique sociale en tant que source d'apprentissage est la création d'un répertoire partagé.

L'engagement des membres dans une entreprise commune crée des ressources qui permettent la négociation du sens. Au cours du temps, l'interaction des membres de la

communauté favorise la création des ressources qui sont progressivement adoptées et deviennent finalement parties intégrantes de la pratique de la communauté. Ces ressources forment ce que Wenger appelle le répertoire partagé de la communauté. Ce répertoire est souvent hétérogène et comprend aussi bien des éléments de la réification que de la participation (des procédures, des outils, des histoires, des gestes, des symboles, des rituels, un vocabulaire partagé etc.) (ibid., p. 91). Ces ressources peuvent être mobilisées par les membres de la communauté dans les situations concrètes de négociation du sens.

I.5.9. Communauté de pratique et d'apprentissage

Nous allons achever notre description de l'approche théorique de Wenger des communautés de pratique, en faisant un retour sur la notion de « communauté virtuelle d'apprentissage ».

Nous avons rappelé précédemment que dans le cadre de la théorie des communautés de pratique développée par Wenger, le sens du terme « pratique » ne se limite pas à la pratique d'un métier ou d'une profession mais renvoie à tout type de pratique collective donnant lieu à un apprentissage contextualisé ou autrement dit au développement des compétences.

Dans cette perspective, nous avons avancé qu'une communauté de pratique est aussi une communauté d'apprentissage. À ce stade de notre recherche, nous pouvons mener une réflexion sur le sens inverse de cette proposition : peut-on considérer toute communauté d'apprentissage comme une communauté de pratique ?

Les chercheurs semblent être partagés sur cette question notamment à cause du fait que le concept de communauté d'apprentissage est conçu différemment par différents chercheurs (cf. supra, I.5.4.3). Certains auteurs contestent une telle déclaration en soulignant le fait que l'école ne fait pas des praticiens. Par exemple, Henri et Pudelko (2006, p. 121) considèrent que « les enseignants ne sont que des consommateurs de connaissances produites par les praticiens des différentes disciplines et de ce fait, ils ne peuvent contribuer à introduire des élèves dans la culture de la pratique de ces disciplines ». Partant de ce

constat, ces chercheurs considèrent que « dans le contexte de l'apprentissage en milieu éducatif, une erreur souvent observée est celle d'assimiler communauté d'apprenants et communauté de praticiens » (Henri & Pudelko, op. cit., p. 121 ; Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon & Campione, 1993). Ils estiment ainsi que le concept de communauté d'apprentissage doit être clairement distingué du concept de communauté de pratique.

Sur ce point, nous ne partageons pas l'avis d'Henri et Pudelko (op. cit.) et nous nous questionnons quant aux prémisses de leur position. En effet, ces auteurs se basent sur une définition du concept de communauté d'apprentissage limitée au cadre scolaire le considérant comme l'équivalent de l'apprentissage collaboratif à l'école. Nous avons déjà mis en question cette approche et avons distingué l'apprentissage collaboratif scolaire de l'apprentissage effectué au sein des communautés d'apprentissage (cf. supra, I.5.4.3).

En réalité, le concept de communauté virtuelle ne traduit pas les pratiques scolaires de l'apprentissage collaboratif mais plutôt des formes d'apprentissage social vers lesquelles les paradigmes courant de l'apprentissage collaboratif pourraient évoluer. Nous sommes d'accord avec Henri et Pudelko sur le fait que l'école ne fait pas de praticiens mais considérons le concept de communauté d'apprentissage comme un moyen de créer la dynamique sociale nécessaire pour former les élèves dans le cadre des situations réelles ou proche de la réalité du contexte de l'application des savoirs acquis.

C'est dans cette perspective que nous avons souligné, dans le chapitre I.2, la nécessité de l'adoption d'une approche par compétence à l'école (cf. supra, I.2.3). En effet, le concept de compétence rejoint celui de communauté dans le sens où toute communauté permet un apprentissage contextualisé ou autrement dit le développement des compétences.

Dans cet esprit, nous n'hésitons pas à souligner avec Grosjean (2007), la proximité théorique des deux concepts de communauté d'apprentissage et communauté de pratique : « c'est à travers les dimensions définies par Wenger (1998) en ce qui concerne les communautés de pratique que nous tenons à souligner une proximité théorique avec le concept de communauté virtuelle d'apprenants ».

Par ailleurs, le cadre théorique de Wenger ne distingue pas une communauté de pratique d'une communauté d'apprentissage comme en témoigne le tableau ci-dessus

présenté Wenger et Snyder (2000) pour mettre en lumière la singularité du concept de communauté de pratique par rapport aux autres formes organisationnelles :

	Objectif	Composition	Motivation	Durée
Communauté de pratique	- Renforcer et développer des compétences - Partager des connaissances	Des volontaires Membres centraux	La passion L'identification sociale	Tant que l'intérêt persiste
Groupe de travail	Développer un produit ou un service	Responsables du groupe et subordonnés	L'Exigence du métier Objectif commun	Jusqu'à la prochaine réorganisation
Équipe de projet	Réaliser un projet ou une tâche précise	Les personnes désignées par la hiérarchie	Étapes intermédiaires à atteindre l'objectif final du projet	Jusqu'à la fin du projet
Département formel	Livrer un produit ou un service	Tous ceux qui se rapportent au gestionnaire du groupe	Exigences de la tâche et buts communs	Prétendue permanente, mais survit jusqu'à la prochaine réorganisation
Communautés d'intérêts	Etre informé	Toute personne intéressée	Accès à l'information. La présence d'un dénominateur commun entre les membres	Évolue et meurt organiquement
Réseau social informel	Recueillir et faire circuler des informations	Amis et relations professionnelles	Besoins réciproques	Tant qu'une raison de garder le contact existe

Tableau 4 : distinction de la communauté de pratique des autres formes organisationnelles (Wenger & Snyder, 2000).

Sur la base de ces considérations, nous considérons qu'une communauté d'apprentissage est et devrait être également une communauté de pratique. Nous associons ainsi les deux expressions sous « communauté de pratique et d'apprentissage ».

I.5.10. L'asymétrie de participation dans une communauté de pratique et d'apprentissage

Il est évident que la participation des membres d'une communauté n'est pas homogène. Cuthell (2005) rapporte qu'en général un tiers des membres sont réellement actifs, un tiers lisent les contributions des autres mais ne contribuent que très rarement aux

échanges et un tiers sont complètement inactifs. De même, Baron et Bruillard (2006, p. 186) rapportent que typiquement, 80 % des messages sont issus de 20 % des abonnés. Devauchelle (2006, p. 278) distingue trois profils de participants dans une communauté, qu'il appelle actif, passif et dormant. Pour cet auteur, le participant passif est « celui qui observe et utilise l'information sans réinjecter dans la communauté sa propre pratique ». Le participant dormant est « celui qui, tout en appartenant à la communauté, stocke l'information mais ne l'utilise pas, ne la consulte pas ».

D'un autre côté, la participation d'un membre varie également dans le temps. Un participant passif peut évoluer vers le profil actif suite à l'évolution de ses conceptions vis-à-vis de la communauté ou de ses possibilités d'actions au sein de celle-ci (Baron & Bruillard, 2006 ; Shumar & Renninger, 2002). De même, un participant actif peut devenir passif voire cesser de participer si la communauté ne répond pas à ses besoins/objectifs. Ainsi, la communauté doit être comprise comme un organisme vivant dont les participants constituent les micro-organismes en changements constants. C'est la somme de l'interaction et de la participation des membres actifs qui donne vie à la communauté mais l'activité des membres est susceptible de changer dans le temps. De cette manière, on peut concevoir un participant passif comme un participant potentiellement susceptible de devenir actif.

Il est certain que même les participants passifs peuvent tirer profit de la communauté en suivant les échanges des autres et en bénéficiant des ressources partagées de la communauté. Cuthell (op. cit.) va plus loin en suggérant que non seulement les participants passifs bénéficient des échanges de la communauté, mais leur présence symbolique contribue également à l'identité de la communauté. Le simple fait de savoir qu'« ils sont là », modifie la représentation des participants de la communauté en élargissant les frontières symboliques de celle-ci.

I.5.11. Les frontières du concept de « communauté de pratique et d'apprentissage »

Les trois caractéristiques d'une communauté de pratique (engagement mutuel, entreprise commune, répertoire partagé) constitue des repères importants pour comprendre le fonctionnement de ces communautés. Toutefois, elles ne permettent pas pour autant d'établir les limites du concept de communauté de pratique. En effet, ces critères peuvent exister dans des groupes de tailles très variables et de natures très différentes. Wenger (2005, p. 135) pose lui-même la question des limites du concept de communauté de pratique :

Tout groupe de travail devrait-il être considéré comme une communauté de pratique ? Qu'en est-il d'une compagnie, d'un département d'université ou d'une classe, d'un individu ou d'une famille, d'un couple d'amoureux qui se voit une fois par semaine ou d'un vieux couple qui a vécu ensemble toute sa vie, d'un auto-stoppeur et d'un automobiliste qui font un trajet ensemble. Qu'en est-il d'une nation, des asiatiques, du monde anglophone, des voyageurs dans un train de banlieue, des gens qui fréquentent un théâtre à New York ou, encore, d'une tribu de gorilles de montagne? Certains de ces regroupements correspondent à ce que nous entendons par communauté de pratique, certains sont plus ou moins marginaux et d'autres forcent la note.

D'après Wenger (op. cit., p. 140), certains de ces regroupements peuvent difficilement être considérés comme des communautés de pratique parce qu'ils sont trop éloignés de la perspective d'engagement des participants, trop larges, trop variés ou trop vagues pour être considérés comme des communautés de pratique.

De leurs côté, Dillenbourg, Poirier et Carles (2003, p. 29) posent la question des limites du concept de communauté virtuelle :

Une communauté virtuelle de 50 personnes doit-elle être étudiée avec les concepts utilisés pour décrire une communauté de 3 millions de personnes ou avec ceux utilisés pour décrire les interactions entre deux personnes ?

Ces auteurs rappellent que les traditions de recherches diffèrent selon le nombre d'individus analysés. Ils soulignent ainsi trois plans d'analyse, à savoir, le plan intrapsychologique (l'individu), le plan interpsychologique (le groupe) et le plan social.

D'après ces auteurs, ces trois niveaux d'analyse se différencient non seulement par le nombre d'individus analysés mais aussi par l'échelle temporelle de l'analyse : l'analyse des phénomènes relevant du plan social comme par exemple des transformations culturelles se font en général sur des périodes longues. À l'autre extrême, des études sur le plan intrapsychique peuvent s'intéresser aux phénomènes dont la durée est relativement courte. Entre ces deux extrêmes et sur le plan interpsychologique, la durée de l'observation de groupes et de communautés peut varier considérablement.

Wenger (op. cit., p. 138) considère également que le concept de communauté de pratique appartient à un niveau intermédiaire d'analyse qu'il place sur un axe dont, à l'une extrémité, on trouve une interaction spécifique entre un groupe restreint, et à l'autre, des abstractions historiques et sociales très larges.

Selon lui, en considérant une interaction précise (soit une conversation ou une activité) comme une communauté de pratique, on donnerait trop d'importance aux événements d'apprentissage singuliers et on sous-estimerait les continuités plus soutenues à travers le temps et entre les personnes. Une telle perspective sous-estimerait le processus continu de formation de pratique et d'identité à partir des événements d'apprentissage.

À l'inverse, en considérant une configuration sociale trop large (comme une nation, une culture ou une ville) comme communauté de pratique, on mettrait trop d'accent sur la continuité d'une configuration sociale tout simplement par une appellation. Une telle perspective sous-estimerait des éléments de discontinuités importants intégrés à la structure de telles configurations.

Même considéré dans un niveau intermédiaire d'analyse, le concept de communauté de pratique désigne des réalités sociales si hétérogènes et si diversifiées qu'il est impossible de classer un groupe comme une communauté en se basant uniquement sur la dimension et la longévité de celle-ci. Ces critères ne permettent pas d'établir de façon précise si une dynamique de communauté existe au sein d'un groupe de personnes. La dynamique de

communauté peut cependant être repérée grâce à un certain nombre d'indicateurs que nous présentons dans la section suivante.

I.5.12. Les indicateurs de l'émergence d'une communauté de pratique et d'apprentissage

Pour Wenger (op. cit., p. 138), les critères suivants peuvent être utilisés pour permettre de repérer la formation d'une communauté de pratique. Il les appelle des « indicateurs » de la formation d'une communauté de pratique. Chacun de ces indicateurs peuvent être rangés sous une des trois caractéristiques d'une communauté de pratique, à savoir, l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé.

- Des relations soutenues, harmonieuses ou conflictuelles ;
- des manières communes de s'engager à faire les choses ensemble ;
- la circulation rapide de l'information et la diffusion de l'innovation ;
- l'absence de préambules, comme si les conversations et les interactions étaient simplement la continuation d'un processus en cours ;
- une définition rapide du problème à discuter ;
- un chevauchement substantiel dans l'identification commune des participants ;
- savoir ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire et comment ils peuvent contribuer à une entreprise ;
- des identités définies mutuellement ;
- l'habileté à évaluer la pertinence des actions et des résultats ;
- des outils spécifiques, des représentations et autres artéfacts ;
- les coutumes locales, des histoires partagées, des blagues d'initiés, des connivences ;
- un jargon et des tournures pour communiquer et la facilité d'en produire de nouveaux ;

- certains styles qui peuvent être reconnus comme démontrant l'appartenance ;
- un discours partagé reflétant une certaine perspective sur le monde.

Dans le cas d'une communauté virtuelle, il est possible de repérer les critères susmentionnés dans le discours écrit ou oral des membres de la communauté. C'est dans ce sens que certains chercheurs comme Marcoccia (2001), Herring (2004) et Dejean-Thircuir (2008) considèrent les communautés virtuelles comme des « communautés de parole » étant donné que « les actes qui les constituent sont en partie ou totalement des actes langagiers et interactionnels » (Marcoccia, op. cit.).

D'autres chercheurs se sont également intéressés à l'étude des indicateurs de la constitution d'un groupe en communauté. Certaines études (Erickson, 1997 ; Baym, 1998 ; Johnson, Suriya, Won Yoon, Berrett & La Fleur, 2002 ; De Bruyn, 2004) ont souligné diverses conditions telles que l'appropriation des ressources par les membres, la création d'un sentiment d'appartenance, l'engagement réciproque, le partage de valeurs, l'émergence d'une histoire commune, le partage d'un but commun, la construction d'une identité commune (Grosjean, 2007) pour qu'un groupe interagissant à distance puisse se constituer en communauté.

Dejean-Thircuir (op. cit.) analyse les indicateurs de collaboration au sein d'un groupe d'apprenants ainsi que les indicateurs de transformation du groupe en communauté. Selon cet auteur (ibid., p. 6), les notions de « collaboration » et de « communauté » sont issues d'approches théoriques différentes⁶⁸. Malgré cela, ces deux notions apparaissent souvent comme étroitement liées dans les recherches sur la formation et l'apprentissage en ligne. D'après elle (ibid.), la notion de « communauté » vient compléter celle de « collaboration » en y ajoutant la dimension du lien social qui a été peu prise en compte avec la « collaboration ».

Pour cet auteur, les indicateurs de la collaboration dans les modalités d'organisation du travail de groupe sont les suivants :

⁶⁸ La notion de « collaboration » est rattachée, d'après Dejean-Thircuir (2008), au champ de l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur et la notion de « communauté » à celui de la Communication Médiatisée par Ordinateur.

- séquence de négociation ;
- optimisation des outils de communication ;
- entretenir le sentiment de « présence à distance ».

La négociation recouvre la co-construction de la solution du problème ou l'ajustement mutuel, l'argumentation compétitive, l'utilisation des pairs comme ressource (Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley, 1996). Elle concerne surtout les échanges effectués entre les membres du groupe en vue de segmenter la tâche pédagogique, de la répartir et de définir les modalités de cette répartition (individuel, en binôme, à plusieurs) tout en respectant les contraintes organisationnelles comme les échéances. Cette négociation comprend non seulement des relations harmonieuses mais également des conflits liés aux différences de représentations du travail collectif en général et de la tâche à réaliser en particulier.

Quant à l'optimisation des outils de communication, elle résulte du souci de faciliter et de rendre plus efficaces les modalités d'organisation du travail collaboratif. En réalité, cette optimisation est le fruit d'une prise de conscience des limites que présente chaque outil de communication par rapport à la tâche et de la négociation de solutions possibles par les membres du groupe pour surmonter ces limites en exploitant au mieux les possibilités des artefacts à leur disposition.

Enfin, le maintien d'un sentiment de « présence à distance » (Weissberg, 2001) est, selon Dejean-Thircuir (op. cit.), un autre indicateur du processus collaboratif. Dans le cadre d'un travail collaboratif à distance, il s'agit, pour un membre du groupe, de manifester sa présence à ses partenaires en leur envoyant des messages signalant qu'il est précisément en train de travailler pour réaliser la tâche commune, simultanément aux autres, même si ceux-ci ne peuvent pas le voir. Selon Dejean-Thircuir (op. cit.), « ceci permet de satisfaire le besoin d'"*immediacy*" (Deschryver, 2006) ou de réponse immédiate qui fait si souvent défaut dans la communication à distance ». D'après cet auteur, ce sentiment est une source potentielle de motivation et d'engagement pour les membres du groupe et indique l'intensité du processus collaboratif au sein du groupe.

Cette intensité du processus collaboratif a pour conséquence la constitution progressive de la communauté. Se focalisant sur les traces de socio-affectivité dans les

relations du groupe étudié, Dejean-Thircuir (op. cit.) propose les indicateurs suivants pour la constitution d'un groupe en communauté :

- dévoilement de soi ;
- humour ;
- gestion des conflits ;
- partage de normes et construction d'un code commun.

Comme le suggère Dejean-Thircuir (op. cit.), « le dévoilement de soi dans un groupe de travail dont les membres peuvent ne s'être jamais rencontrés passe souvent en premier lieu par le dévoilement de son univers (professionnel, personnel, familial) puis de certains traits de son caractère ou encore de ses émotions ». Par exemple, le simple partage de ses contraintes professionnelles et familiales afin de justifier une moindre disponibilité peut susciter une certaine empathie chez ses partenaires et contribuer ainsi à l'intensité socio-affective au sein du groupe. Grosjean (2007), quant à elle, estime que « la révélation d'aspects multiples de soi-même conduit les individus à s'identifier au groupe et en même temps à se différencier de celui-ci en construisant et présentant leur propre identité ».

Suivant Atifi, Gauducheau et Marcoccia(2005), Dejean-Thircuir (op. cit.) considère que cette intensité socio-affective a pour effet de « rapprocher les membres du groupe, d'établir une certaine connivence entre les membres du groupe et d'offrir des points d'accroche pour faire de l'humour et échanger à propos de thèmes qui ne sont pas toujours liés à la tâche ».

Mais comme nous l'avons déjà évoqué, les relations socio-affectives au sein d'une communauté peuvent également produire des désaccords, des tensions et des conflits. Ces derniers font également partie de la vie d'une communauté même si très souvent, leur extériorisation reste rare (ibid.). La capacité des membres d'un groupe à surmonter les conflits survenus sans que ces derniers puissent nuire à la cohésion du groupe témoigne certainement d'un degré élevé de la consistance interne du groupe.

Finalement, pour Dejean-Thircuir (op. cit.), la construction d'un code commun constitue l'indicateur par excellence de la formation d'une communauté. Il s'agit des normes conversationnelles et comportementales qui se créent au cours du temps et grâce aux interactions des membres. Par exemple, le type de messages utilisé pour ouvrir ou clore une conversation peut être harmonisé au cours des interactions et constituer ainsi une norme

implicite au sein de la communauté. L'instauration de certaines règles appelées de « bonne conduite » au sein du groupe peuvent également faire l'objet d'un accord commun et constituer ainsi des conventions explicitement partagées. Comme le souligne Marcoccia (2001), ces normes et conventions partagées peuvent renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté.

Grosjean (op. cit.) considère, elle aussi, la construction collective d'un code commun comme un indicateur de la formation d'une communauté de pratique. Dans une étude du processus d'émergence d'une communauté virtuelle d'apprentissage, elle propose les indicateurs suivants en s'appuyant sur des échanges langagiers instrumentés entre un groupe d'étudiants engagé dans une démarche d'apprentissage collaboratif à distance :

- construction collective d'une convention ;
- ritualisation des échanges ;
- établissement des frontières de la communauté.

Selon cet auteur, les membres d'un groupe peuvent valoriser progressivement certaines façons particulières d'interagir. Grosjean prend comme exemple, un extrait d'interactions entre les membres d'un groupe d'apprenants étudiés au moment où ils se rendent visibles aux autres pour la première fois. Elle montre comment les participants vont co-construire peu à peu une représentation partagée de l'acte de présentation de soi dans l'environnement en ligne. Elle suggère ainsi qu'en approchant progressivement leur manière de se présenter, les étudiants adoptent une convention partagée qui leur permettra d'adapter leur comportement à l'environnement social dans lequel ils se trouvent.

Grosjean (op. cit.) considère également les rituels d'interaction spécifiques comme la manifestation de l'appartenance à une communauté. Pour cet auteur, les rituels d'ouverture et de clôture des échanges et les rituels de réparation lors d'offenses permettent aux membres de gérer leur relation en faisant preuve de politesse et de courtoisie. Toutefois, dans le contexte des échanges en ligne, les rituels d'échanges qui contribuent au renforcement de la cohésion sociale du groupe ne sont pas uniquement basés sur l'utilisation de la langue. L'utilisation de gestes conventionnels par le biais des émoticônes (ou *smileys*) y contribue également. Par ailleurs, l'utilisation d'un type particulier d'émoticône plutôt qu'un autre peut lui donner des sens spécifiques liés au contexte

d'utilisation et favoriser ainsi la construction d'un certain code commun autour de cette utilisation. Marcoccia (2000) a montré que les émoticônes peuvent être utilisés comme un procédé de politesse, un moyen de désamorcer le caractère offensant d'un message. Suivant Marcoccia (op. cit.), Grosjean (op. cit.) estime que « les smileys peuvent avoir une fonction que l'on peut rapprocher de celle du non verbal et du paraverbal de la communication en face-à-face. Cette forme de communication contribue d'une manière générale au maintien de la relation et joue un rôle de régulation dans les échanges médiatisés et distants ».

Enfin, pour Grosjean (op. cit.), l'établissement progressif des frontières de la communauté par ses membres constitue un autre indicateur de la constitution de celle-ci. Il ne s'agit pas des limites formelles de la communauté comme le nombre de ses membres ou son espace d'existence. Il s'agit des frontières symboliques qui se manifestent dans les traces écrites ou orales des communications des membres du groupe.

Grosjean (op. cit.) a constaté, dans les premières phases de l'interaction du groupe qu'elle a étudié, une distinction forte entre soi et les autres par le jeu d'utilisation de pronoms « je » et « vous ». Elle signale cependant que le nombre de formules d'appel plus directes et plus personnelles comme l'utilisation du pronom personnel « nous » ou de formules telles que « chers amis » accroît de manière significative au cours du temps. De la même manière, elle observe que dans les premiers temps de l'interaction, les membres s'adressent aux autres de manière très impersonnelle en utilisant des formules d'appel du type « Bonjour à tous » mais qu'il est fréquent de constater par la suite des formules telles que « chers collègues, tout le monde du cours X ».

Ces évolutions marquent la construction progressive de l'identité commune des membres de la communauté. Cette identité commune conduit à une reconnaissance de l'existence de la communauté par ses membres et favorise le sentiment d'appartenance à celle-ci ainsi que l'engagement envers les autres participants.

À ce stade de notre recherche, il nous semble important d'insister sur le fait que certains des indicateurs énumérés par Wenger (2005), Grosjean (2007) et Dejean-Thircuir (2008) pour la formation d'une communauté doivent être considérés avec précaution dans la mesure où leur absence au sein d'un groupe ne signifie pas systématiquement l'absence d'une dynamique communautaire. Par exemple, même si l'émergence de l'humour atteste

d'une certaine intensité socio-affective et par conséquent peut être considérée comme un indicateur de la formation de la communauté, son absence au sein d'un groupe ne signifie pas nécessairement que le groupe en question n'a rien d'une communauté.

D'un autre côté, même si les rituels d'ouverture et de clôture des échanges et les rituels de réparation lors d'offenses montrent bien un certain niveau d'engagement envers le groupe, il est important de noter que l'existence de rituels interactionnels standards de politesse et de courtoisie ne peut pas constituer en soi un indicateur valable pour l'émergence d'une dynamique de communauté au sein d'un groupe. En revanche, des rituels d'échanges qui dépassent le niveau de politesse standard au sein de groupes formels, tels que des rituels d'encouragement et d'empathie, peuvent effectivement être considérés comme des indicateurs de l'émergence d'une dynamique de communauté.

Les travaux que nous avons présentés sur les indicateurs de la constitution d'une communauté confirment bien que les deux notions de « groupe » et de « communauté » sont des notions très liées mais que tout groupe en interaction ne doit pas être considéré comme une communauté.

I.5.13. Communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité

Nous avons suggéré précédemment que dans tout type de communauté, l'interaction entre les membres résulte en une forme de construction de connaissances et d'apprentissage (cf. supra, I.5.6). En effet, dans toute communauté, les membres développent de nouvelles compétences à travers les processus de participation et de réification (cf. supra, I.5.7.1 & I.5.7.2). Dans ce sens, toute communauté est une communauté d'apprentissage.

Comme nous l'avons évoqué dans ce chapitre, l'apprentissage en communauté est souvent un apprentissage naturel, spontané et contextualisé (cf. supra, I.5.5). En effet, à la différence de l'apprentissage scolaire, l'apprentissage en communauté a lieu dans le cadre d'interactions sociales réelles basées sur des intérêts partagés et situées dans la pratique

commune des membres. C'est pour cette raison que certains chercheurs emploient l'expression « communauté de pratique » dans un sens large pour renvoyer aussi bien aux communautés de pratique dans le sens étroit de l'expression, qu'aux communautés d'apprentissage (cf. supra, I.5.7).

Considérant le développement des compétences comme le produit naturel des communautés de pratique (cf. supra, I.5.7.1, I.5.7.2 et I.5.7.3) et considérant le développement des compétences comme la forme par excellence de l'apprentissage (cf. supra, I.2.3), nous adhérons clairement à l'acception plus large du concept de communauté de pratique. Nous considérons ainsi toute communauté de pratique comme une communauté d'apprentissage. C'est également pour cette raison que nous mettons en cause la distinction traditionnellement faite entre les « communautés de pratique » et les « communautés d'apprentissage » (cf. supra, I.5.6) et parlons de « communauté de pratique et d'apprentissage ».

Cette acception du concept de communautés virtuelles, qui considère la pratique et l'apprentissage comme étant inséparables, est en réalité tout à fait cohérente avec la conception de l'apprentissage dans la perspective de la théorie de l'activité. Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre (cf. supra, I.1.8), la théorie de l'activité considère l'apprentissage comme une activité sociale et consciente à part entière. Dans la perspective de cette théorie, l'apprentissage ne peut se faire que *dans* et *par* l'action. L'apprentissage ne précède pas l'activité ; il se développe avec l'activité. Autrement dit, « apprendre » et « agir » ne font qu'un. Cela va évidemment à l'encontre de la conception courante de l'apprentissage à l'école où les élèves apprennent pour agir éventuellement plus tard au sein de la société.

La place de la pratique au sein des communautés sociales dans le développement des compétences semble également être sous-estimée en didactique des langues aussi bien au niveau théorique que dans les pratiques courantes de l'enseignement des langues. L'approche par compétence en didactique des langues ignore souvent l'importance des communautés sociales dans le développement des compétences générales et les savoir-être nécessaires à l'individu pour pouvoir agir en société au moyen des langues étrangères (cf. supra, I.2.8). L'approche par tâche, quant à elle, sous-estime souvent l'importance du

contexte social des tâches et ne propose en général que des tâches non socialement contextualisées ou ayant une contextualisation basée sur la simulation (cf. supra, I.3.3 & I.3.5). Quant au CECR (2001), il prône une perspective actionnelle en didactique des langues mais n'approfondit que très peu l'importance des communautés sociales comme lieux par excellence de l'apprentissage par l'action sociale authentique et la façon dont les tâches d'apprentissage des langues pourraient s'appuyer sur ces communautés pour permettre à l'apprenant de développer des compétences en langues. C'est pour cette raison que nous avons présenté, dans le deuxième chapitre, les dimensions « actionnelle » et « sociale » en tant que clés d'une réelle approche par compétence en didactique des langues (cf. supra, I.2.8.2) et, dans le troisième chapitre, des tâches d'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle et sociale (cf. supra, I.3.5).

Dans la théorie de l'activité (cf. supra, I.1), c'est l'authenticité de l'activité sociale de la communauté qui rend possible un apprentissage socialement contextualisé. En effet, ce sont les pratiques sociales des communautés dont il est membre qui permettent à l'apprenant d'une langue de développer des compétences en langues nécessaires pour agir efficacement en société (cf. p. 39, Figure 5 : le système de l'activité d'apprentissage des langues).

La participation de l'apprenant au sein des communautés sociales lui permet de construire une identité en lien avec la pratique de celles-ci. Ce lien est essentiel dans le développement de toute compétence, y compris dans le développement des compétences en langues, puisque c'est ce lien qui permet de « rendre compte de nouvelles façons d'être et d'agir dans le monde » (Wenger, op. cit., p. 2). Sans une identité de participation, les connaissances langagières demeurent « inaccessibles, fragmentées et non négociables » (ibid., pp. 240-241).

Les communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage ont ainsi toute leur importance dans le cadre des activités d'apprentissage des langues en ligne : à l'instar des communautés sociales dans le monde physique, les communautés virtuelles permettent à l'apprenant de lier les connaissances langagières acquises à des façons d'être et d'agir dans le monde en lien avec une pratique donnée.

Comme nous l'avons rappelé précédemment (cf. I.2.9, I.3.8 & I.4.6), l'évolution du concept de compétences en langues (cf. supra, I.2.7) rend indispensable l'évolution de

toutes les composantes instrumentales et humaines de l'activité d'apprentissage des langues en milieu institutionnel dans le sens d'une meilleure harmonie avec les compétences visées. Les communautés virtuelles d'apprentissage des langues permettent en réalité d'élargir le cadre humain de l'activité d'apprentissage des langues en milieu institutionnel au delà du cadre restreint de la classe de langue et de l'institution. Elles favorisent ainsi l'implication de l'apprenant dans des contextes sociaux authentiques et variés et par conséquent le développement de compétences en langues liées à ces contextes.

C'est pour cette raison que, dans les contextes de l'enseignement/apprentissage des langues en ligne, les communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage peuvent constituer le cadre social approprié à la mise en œuvre des tâches actionnelles sociales (cf. supra, 1.3.7.3). Au-delà de la possibilité du développement des compétences de communication en langues, ces communautés permettent aux participants de développer des représentations et des valeurs sociales en lien avec une pratique partagée dans un contexte global.

Rappelons, avant de clore ce chapitre, que dans le cadre de l'étude de terrain que nous présenterons dans la deuxième partie de cette thèse, nous analyserons la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants dans le cadre de trois dispositifs d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel. Ces trois dispositifs se distinguent par les types de tâches d'apprentissage de langue et les types d'environnements virtuels d'apprentissage mis en œuvre.

Conclusions au terme de la première partie

Au terme de cette première partie, les fondements théoriques de notre recherche semblent être clarifiés. Sur la base de la théorie de l'activité, l'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel a été considéré, selon une approche systémique, sous des angles différents : (i) du point de vue de la finalité de l'activité (le développement des compétences en langues), (ii) du point de vue des artefacts pédagogiques mis en œuvre (les tâches d'apprentissage des langues), (iii) du point de vue des artefacts techniques exploités (environnements virtuels d'apprentissage), et finalement (iv) du point de vue des particularités des cadres sociaux à l'intérieur desquels l'apprentissage des langues peut avoir lieu (communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage).

Ces différents points de vue nous ont permis de mettre en lumière la complexité de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel et de rendre compte de l'interrelation entre les différents éléments constitutifs du contexte de l'activité. Nous avons étudié l'évolution de ces éléments constitutifs par rapport à l'évolution de la finalité de l'activité. Autrement dit, partant de l'évolution du concept de compétences en langues et, par conséquent, de celle de la nature des compétences visées en didactique des langues, nous avons analysé la façon dont les éléments constitutifs du contexte de l'activité (artefacts pédagogiques, artefacts techniques, communautés sociales) peuvent évoluer pour permettre à l'apprenant d'atteindre les compétences visées.

Nous avons ainsi proposé trois types d'évolution :

Premièrement, une évolution des tâches d'apprentissage des langues pour étendre la portée des tâches du niveau d'opérations artificielles ou simulées au niveau d'activités significatives et authentiques, d'une visée purement communicative à une visée actionnelle et du cadre social restreint de l'institution éducative aux cadres sociaux allant au-delà du cadre scolaire traditionnel (cf. supra, I.3.5, I.3.7 & I.3.8).

Deuxièmement, une évolution des environnements virtuels d'apprentissage pour élargir la portée de ces environnements au-delà du cadre restreint de la classe de langue et de l'institution en concevant des environnements qui permettent l'implication de l'apprenant au sein des réseaux sociaux et qui facilitent son accès aux répertoires de ressources authentiques liés à l'apprentissage des langues à travers la Toile (cf. supra, I.4.2, I.4.3, I.4.4 & I.4.6).

Troisièmement, une évolution de la nature de la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel pour élargir le cadre humain de cette activité au-delà du cadre restreint de la classe de langue et de l'institution, en favorisant le développement d'une dynamique sociale de communauté virtuelle au sein des groupes d'apprenants (cf. supra, I.5.7, I.5.8, I.5.9 & I.5.13).

L'avancement des deux premières évolutions (celle des tâches d'apprentissage des langues et celle des environnements virtuels d'apprentissage) semble dépendre directement de la prise de conscience des acteurs de l'enseignement des langues en ligne en milieu institutionnel de la pertinence et de la nécessité de ces évolutions. Toutefois, la troisième évolution (celle de la nature de la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage) semble plus difficile à réaliser, étant donné que sa réalisation ne dépend pas uniquement de l'intention des acteurs de l'enseignement des langues, mais aussi de l'évolution préalable des tâches et des environnements virtuels d'apprentissage. En effet, le développement d'une dynamique sociale de communauté virtuelle requiert la participation libre, égalitaire et volontaire des apprenants dans l'environnement virtuel, sur la base d'un engagement mutuel et dans le sens d'un objectif commun qui leur fait sens. Cette dynamique sociale ne peut pas être créée intentionnellement mais seulement favorisée indirectement grâce à la mise en œuvre de tâches et des environnements virtuels d'apprentissage appropriés (cf. supra, I.5.5).

C'est pour cette raison que nous consacrerons la deuxième partie de cette thèse à l'analyse de l'impact des différents types de tâches/environnements virtuels d'apprentissage des langues sur l'intensité de la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants en contexte institutionnel.

II. Analyse de l'impact d'artefacts pédagogiques et techniques sur la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage

À la lumière de l'éclairage théorique offert par la première partie sur une approche dynamique et systémique de l'activité d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel, nous consacrerons la deuxième partie à une étude de terrain de l'impact des artefacts pédagogiques (tâches d'apprentissage des langues) et techniques (environnements virtuels d'apprentissage) sur la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants d'une langue étrangère en ligne en contexte institutionnel.

Nous comparerons trois activités d'apprentissage de la langue anglaise en ligne qui mettent en scène trois combinaisons différentes d'artefacts pédagogiques et techniques. Nous proposerons d'analyser les dynamiques sociales développées dans le cadre des trois activités d'apprentissage étudiées, grâce aux analyses qualitative et quantitative des traces écrites des communications/productions réalisées par les participants. Nous analyserons et comparerons les niveaux de participation des apprenants à l'activité d'apprentissage (chapitre II.2), ainsi que les paramètres liés à la nature de l'interaction sociale entre les apprenants tels que le niveau de l'établissement de liens socio-affectifs et le niveau du développement d'une identité commune au sein des groupes d'apprenants (chapitre II.3).

II.1. Méthodologie et corpus

L'objectif de ce chapitre est de présenter le cadre méthodologique de notre étude de terrain. Nous commencerons ce chapitre en présentant les questions qui sont à la base de notre étude, la posture épistémologique que nous adoptons, ainsi que notre approche méthodologique. Nous détaillerons ensuite le contexte de notre étude de terrain et les artefacts pédagogiques (tâches d'apprentissage des langues) et techniques (environnements virtuels d'apprentissage) utilisés dans cette étude. Enfin, nous présenterons le corpus de notre étude.

II.1.1. Rappel de la problématique et des questions de l'étude de terrain

Rappelons la problématique de notre recherche : il s'agit de montrer qu'il est possible de favoriser une dynamique sociale plus intense dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel, en adoptant des tâches d'apprentissage des langues et des environnements virtuels d'apprentissage favorisant l'action sociale authentique et allant au-delà du cadre formel de l'institution.

À l'issue de notre étude de terrain, nous aimerions pouvoir répondre aux questions suivantes.

- L'adoption d'une tâche de type « actionnelle et sociale » au sein d'un « environnement personnel d'apprentissage » peut-elle favoriser une dynamique sociale plus intense par rapport aux autres catégories de tâches/environnements virtuels d'apprentissage ?
- Et si c'est le cas, comment cette intensité se manifeste-t-elle dans le contexte spécifique de notre étude de terrain ?

II.1.2. Posture épistémologique

Avant de parler de l'approche méthodologique de notre recherche, il nous semble important d'explicitier la posture épistémologique que nous adoptons, dans la mesure où les présupposés épistémologiques relatifs à la réalité étudiée conditionnent l'approche méthodologique de la recherche. En effet, ces présupposés influencent le choix d'instruments de saisie et d'analyse de données et les stratégies de recherches visant à mettre au jour des données crédibles au regard de l'objet de recherche (Maurand-Valet, 2010, p. 4 ; Jouirou, 2007, p. 131).

Bien que les postures épistémologiques adoptées par les chercheurs soient diverses, deux paradigmes épistémologiques majeurs sont souvent mentionnés : le « positivisme »

d'une part et l'« interprétativisme/constructivisme »⁶⁹ de l'autre. Comme le souligne Gohier (2004, p. 3) :

« Les critères de scientificité qui cautionnent la valeur d'une démarche scientifique diffèrent selon la conception de la science qui les sous-tend. Dans le cas d'une conception néo-positiviste de la science, on parlera de validité scientifique alors que dans le paradigme interprétatif, on fera référence à la rigueur méthodologique. »

L'adoption de l'une ou l'autre posture épistémologique démontre la relation que le chercheur établit avec l'objet de sa recherche. Dans le paradigme positiviste, le chercheur tente d'expliquer des réalités qu'il considère comme observables. Il identifie, décontextualise et isole l'objet de la recherche afin d'accéder aux lois universelles et immuables qui régissent son existence. La finalité de la recherche positiviste est la généralisation de ces lois universelles. Le chercheur adopte ainsi une position d'indépendance par rapport à l'objet de la recherche qu'il considère comme ayant une existence propre et exogène à l'observateur.

Le chercheur « positiviste » construit un système hypothético-déductif basé sur l'étude des enchaînements causes/conséquences (est-ce que telle variable est cause ou non de tel phénomène ?) et le confronte à des situations empiriques supposées représentatives (Maurand-Valet, 2010, p. 5). La production de connaissances se base ainsi sur la découverte des liens causals et des régularités du monde afin de pouvoir prédire les phénomènes (Jouirou, 2007, p. 132 ; Wacheux, 1996). Les travaux de recherches positivistes suivent le cycle traditionnel théorie, hypothèses, observations, généralisations pour donner naissance à de nouvelles théories. La représentativité, la vérifiabilité et la confirmabilité constituent ainsi des critères de scientificité pour ce paradigme.

Le paradigme « interprétativiste/constructiviste », en revanche, s'oppose aux principes d'objectivité de la réalité, de déterminisme, de relations causales simples et d'indépendance

⁶⁹ Selon les auteurs, ce paradigme est parfois qualifié de naturaliste (Denzin & Lincoln, 1998), herméneutique (Berner, 1997), interprétativiste (Gohier, 2004), constructiviste (Manning, 1997) ou constructionniste (Hacking, 2001 ; Nguyễn-Duy & Luckerhoff, 2007). Certains chercheurs font une distinction entre une posture interprétativiste et une posture constructiviste (Girod-Séville & Perret, 1999 ; Jouirou, 2007).

du chercheur par rapport à l'objet de la recherche. Pour les chercheurs interprétativistes/constructivistes, toute connaissance de la réalité est une connaissance partielle, située et historique. Pour ces chercheurs, dans l'étude des phénomènes complexes, le fait que le chercheur doive nécessairement interpréter les résultats met en cause l'existence d'une réalité objective et déterministe. Ils introduisent souvent la complexité systémique (notamment la complexité psychologique et/ou sociale) dans les réflexions menées par rapport à l'objet de la recherche. Plutôt que d'isoler les phénomènes pour les expliquer, le chercheur interprétativiste/constructiviste tente de s'impliquer dans la complexité du contexte des phénomènes étudiés pour essayer de les comprendre et d'en faire une interprétation, sur la base de son système de perception et ceux des autres personnes impliquées dans le contexte. Le chercheur et l'objet de la recherche entretiennent ainsi une relation de dépendance.

Certains chercheurs font une distinction entre une posture interprétativiste et une posture constructiviste (Girod-Séville & Perret, 1999 ; Giordano, 2003 ; Jouirou, 2007). Pour eux, le constructivisme va plus loin que l'interprétativisme en supposant que, non seulement notre compréhension de la réalité dépend de l'interprétation de l'observateur, mais plus encore, une réalité objective et déterministe ne peut être atteinte, voire, est inexistante. La réalité, dans cette conception, est un objet construit par les sujets qui cherchent à accorder un sens à ce qui les entourent et ce qu'ils produisent à travers leurs actes et leurs comportements (Le Moigne, 1990). La posture constructiviste suppose donc que le chercheur et l'objet de la recherche co-construisent mutuellement la réalité grâce à une interaction mutuelle transformatrice (cf. supra, I.1.3.1 & I.1.4).

En ce qui concerne la présente recherche, il nous appartient d'explicitement la posture épistémologique que nous adoptons pour montrer la façon dont nous allons traiter l'objet de notre recherche. En effet, « toute recherche se doit de spécifier quelle est la position du chercheur eu égard à son objet de recherche » (Giordano, 2003).

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre principal objet de recherche dans la deuxième partie de cette thèse est la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants dans le cadre d'activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel.

Nous avons montré, dans la première partie, que les activités humaines ont une nature collective et que les communautés sociales représentent l'un des éléments constitutifs de toute activité humaine. Nous avons également souligné que la nature de la dynamique sociale des communautés où l'activité a lieu dépend des autres éléments constitutifs de l'activité, notamment des artefacts utilisés pour rendre possible la réalisation collective de l'activité.

Il en ressort que notre objet d'étude est un phénomène qui trouve son sens dans la complexité systémique de l'activité d'apprentissage. Plutôt qu'un phénomène directement observable, il s'agit, à nos yeux, d'un phénomène interprétable. Une posture épistémologique positiviste nous semble ainsi inadaptée à l'étude de l'objet de notre recherche puisque la dynamique sociale n'est pas un phénomène indépendant pouvant être décontextualisé et isolé pour être expliqué. Il s'agit d'un phénomène dont l'existence dépend de la nature de l'interaction entre les membres d'un groupe, qui à son tour, dépend de la finalité de l'activité partagée par les membres ainsi que des artefacts utilisés pour atteindre cette finalité. Par conséquent, nous estimons que dans le cas de notre étude, il est impossible d'accéder à des lois universelles, immuables et généralisables à tous contextes. Plutôt que d'avoir l'ambition d'accéder à de telles lois, nous visons à comprendre la relation entre les éléments du contexte de notre étude et l'objet de notre recherche.

Il nous semble également important de préciser que, même si, dans la première partie de cette thèse, nous avons étudié l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel selon la perspective de la théorie de l'activité, nos études de terrain dans la deuxième partie ne visent pas à vérifier la pertinence de cette théorie par rapport au contexte de notre étude. La théorie de l'activité nous a servi d'outil théorique pour mieux conceptualiser les fondements théoriques de notre recherche. Dans cette deuxième partie, nous visons à observer les faits réels dans le but de comprendre leur sens et d'interpréter leurs relations sur la base de notre étude théorique de la première partie.

Il semble à présent clair que notre recherche adopte une posture épistémologique interprétativiste/constructiviste. En ce qui concerne la distinction faite par certains chercheurs entre les postures interprétativiste et constructiviste, nous estimons qu'il n'est pas nécessaire de situer notre posture épistémologique par rapport à cette distinction. En

effet, même si l'interprétativisme et le constructivisme ont été distingués par le fait que l'un mette l'accent sur l'interprétation de la réalité par le chercheur et l'autre sur la construction active de la réalité par celui-ci, ils ont ceci en commun que tous deux endossent une ontologie relativiste (la multiplicité des compréhensions des chercheurs)⁷⁰, une épistémologie subjectiviste (l'émergence du sens à travers la relation entre le chercheur et l'objet de la recherche)⁷¹ et une attitude naturaliste (la considération de l'objet de la recherche dans la complexité de son contexte naturel d'existence) (Nguyễn-Duy & Luckerhoff, 2007). Ces points communs nous semblent suffire pour expliciter la posture épistémologique de notre recherche.

II.1.3. Approche méthodologique

Comme le remarquent Baron et Bruillard (2006, p. 177), un nombre assez important d'études ont déjà été réalisées sur la manière dont les groupes d'apprenants s'approprient (instrumentent et instrumentalisent (cf. supra, I.1.3.1)) les artefacts à leur disposition pour échanger des informations et s'organiser dans le cadre d'activités collaboratives d'apprentissage en ligne (voir par exemple Salomon, 1992 ; George, 2001 ; Depover, Quintin & De Lièvre, 2003 ; Jermann, 2004 ; Spector, Merrill, Merriënboer & Driscoll, 2008). De plus, ces dernières années, certains chercheurs se sont intéressés à l'analyse de l'adoption d'environnements d'apprentissage basés sur les technologies du « Web 2.0 » (cf. supra, I.4.2) en milieu institutionnel (voir par exemple Ebner, Stickel, Scerbakov & Holzinger, 2009 ; Nagler & Ebner, 2009 ; Taraghi, Ebner & Schaffert, 2009 ; Rico García, Gómez Rey, Bravo Ferreira & Delicado Puerto, 2009).

Cependant, les études qui s'intéressent à la nature de la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants d'une langue en ligne en milieu institutionnel sont très rares (voir par exemple Grosjean, 2007 ; Dejean-Thircuir, 2008). Rares sont également celles qui s'intéressent à l'analyse du rapport existant entre un scénario pédagogique et la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants (voir par

⁷⁰ Les interprétations des observateurs de « la » réalité du phénomène observé sont multiples (interprétativisme) ; « les » réalités du phénomène observé sont multiples (constructivisme).

⁷¹ Le chercheur crée le sens en interprétant la réalité du phénomène observé (interprétativisme) ; le sujet crée le sens en construisant la réalité du phénomène observé (constructivisme).

exemple De Lièvre, Quintin & Depover, 2002 ; Mangenot, 2003 ; Grosjean, 2004). Enfin, nous n'avons pas trouvé d'études qui évaluent, de façon comparative, l'impact de différents types de tâches d'apprentissage de langue et d'environnements virtuels d'apprentissage sur l'intensité de la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants en contexte institutionnel. Ceci représente l'objet de notre étude de terrain (voir aussi Pakdel & Springer, 2010).

II.1.3.1. *Technique d'étude de terrain*

Parmi les trois principales techniques de recherches en sciences humaines et sociales, à savoir, l'enquête, l'analyse de traces et l'analyse expérimentale, c'est la méthode d'analyse de traces que nous avons choisi d'appliquer à notre étude⁷².

La méthode d'analyse de traces nous permet d'établir des relations d'associations entre le phénomène étudié et ses conditions d'émergence à travers des traces laissées par les acteurs sociaux (Giroux & Tremblay, 2009). Grâce à l'analyse des traces écrites de communications/productions réalisées par les apprenants dans les environnements virtuels, nous chercherons à comprendre la relation entre les particularités des tâches et des environnements d'apprentissage mis en œuvre et la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants.

Nous réaliserons deux types d'analyse de traces. Dans un premier temps, nous réaliserons une analyse purement quantitative des traces écrites en comparant les quantités de traces produites par les apprenants. Dans un deuxième temps, nous réaliserons une analyse du contenu des traces écrites. Il s'agira d'examiner les traces écrites en les segmentant en unités et en observant systématiquement, sur chaque unité, certaines caractéristiques. La méthode d'analyse de contenu nous permettra ainsi de réaliser une analyse précise, objective et systématique des traces afin de déterminer pourquoi elles possèdent une caractéristique donnée plutôt qu'une autre (Giroux & Tremblay, 2009, p.

⁷² La méthode d'analyse par enquête nous semble peu adaptée aux contraintes de notre étude, étant donné que la réalisation de notre étude est liée à la mise en place de contextes très précis d'apprentissage de langue en ligne. La méthode d'analyse expérimentale nous semble également peu adaptée à la complexité de notre objet de recherche. En effet, la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants, en tant qu'objet de recherche, se prête très difficilement à une isolation contrôlée (cf. supra, II.1.2).

206). Plus précisément, l'analyse des traces nous permettra d'établir un lien entre les caractéristiques des traces issues de plusieurs activités d'apprentissage d'une langue en ligne et la nature de la dynamique sociale développée par ces activités au sein des groupes d'apprenants.

II.1.3.2. *Méthode d'étude de terrain*

Comme nous l'avons également évoqué précédemment (☐), l'objet de notre étude n'est pas un phénomène indépendant et isolable, dans le sens où il ne peut pas être saisi indépendamment du contexte naturel de l'activité d'apprentissage. Autrement dit, l'analyse de la dynamique sociale ne peut se faire que dans le contexte social réel où elle émerge de façon naturelle. De plus, comme nous l'avons évoqué dans la section précédente (II.1.3.1), notre étude de terrain nécessite la mise en place de contextes précis d'apprentissage de langue en ligne c'est-à-dire des tâches et des environnements d'apprentissage de langue ayant des particularités précises. C'est pourquoi, notre étude de terrain prend la forme d'une recherche participante de type recherche-action.

Il s'agit d'une recherche-action dans le sens où, au-delà de la poursuite de l'objectif d'une meilleure compréhension de la dynamique sociale des groupes d'apprenants dans un contexte réel de l'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne en milieu institutionnel, cette recherche a permis une certaine transformation de la réalité par le chercheur grâce à la mise en place d'un certain nombre d'activités d'apprentissage innovantes par rapport aux pratiques d'apprentissage de l'institution où l'étude a eu lieu. Ceci correspond à la définition d'une recherche-action qui, comme le précisent Hugon et Seibel (1988, p. 13), a « un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ».

Il s'agit d'une recherche participante dans le sens où nous avons joué le rôle de concepteur de scénarios pédagogiques d'apprentissage d'une langue en ligne ainsi que celui de formateur/tuteur pour la mise en place des scénarios pédagogiques au sein de l'institution où l'étude a eu lieu. Notre participation dans la recherche-action peut être qualifiée de « participation active » (par opposition à une participation périphérique du chercheur) (Lapassade, 2006, p. 19) puisque nous avons assumé un rôle actif dans la

situation étudiée en nous efforçant d'acquérir le statut de membre de l'équipe des formateurs/tuteurs à l'intérieur de l'institution. Notre participation peut également être qualifiée de « participation complète par opportunité » (ibid., p. 20) étant donné que nos compétences en création multimédia pour l'apprentissage des langues en ligne⁷³ nous ont donné l'opportunité d'accéder au terrain, d'y mettre en place des scénarios pédagogiques dans le sens des objectifs de notre recherche et d'aider les apprenants à suivre les scénarios pédagogiques en question.

Pour préserver le caractère naturel de la situation étudiée, la recherche a été réalisée à l'insu des apprenants. Autrement dit, les apprenants ignoraient leur participation à une recherche tout au long de la réalisation des activités d'apprentissage auxquelles ils ont participé. Toutefois, pour des raisons évidentes de la négociation de l'accès au terrain, la direction du centre et les formateurs/tuteurs ont été informés de la réalisation d'une recherche sans connaître précisément la problématique et les questions de recherche.

D'un autre côté, toujours dans un souci de préserver le caractère naturel de la situation étudiée, nous avons limité nos interventions pendant le déroulement des activités d'apprentissage au sein de l'environnement virtuel afin d'écarter l'impact positif ou négatif de nos interventions sur la dynamique sociale développée entre les apprenants. Ceci signifie que, tout en étant impliqué dans la situation étudiée, nous avons essayé de ne pas influencer la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants tout au long de la réalisation de l'activité d'apprentissage. Nos actions de tutorat ont ainsi été limitées à l'encadrement général des apprenants avant et pendant la réalisation des tâches notamment en ce qui concerne l'explicitation des objectifs et de l'organisation générale des tâches.

Il a également été convenu avec les autres tuteurs du centre où l'étude a eu lieu qu'ils n'interviendraient qu'à la fin de la période de l'étude en ce qui concerne la correction éventuelle des traces écrites des communications/productions réalisées par les apprenants, ceci également dans le but d'écarter l'impact positif ou négatif des interventions de différents tuteurs sur la dynamique sociale engendrée par la tâche.

⁷³ Dans notre parcours universitaire, nous avons suivi un Master professionnel intitulé « Chef de projet Multimédia pour les Langues » (CML) à l'Université De Strasbourg (UDS).

Précisons enfin que l'évaluation des apprenants a été réalisée par l'institution indépendamment du cadre de notre étude, étant donné que notre analyse ne porte pas sur les niveaux des compétences en langue étrangère que possèdent les apprenants, ni sur l'évolution de leurs niveaux de compétences.

Nous avons réalisé trois études de cas distincts afin de réaliser une analyse comparative de traces. À partir de notre classification des tâches en trois catégories (tâches communicatives scolaires, tâches actionnelles scolaires, tâches actionnelles sociales) (cf. supra, I.3.7), nous proposons de vérifier si le type de tâches que nous qualifions de « tâches actionnelles sociales », mis en œuvre dans un environnement personnel d'apprentissage peut favoriser une dynamique sociale plus intense dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel. Nous présentons une brève description des trois études de cas dans les pages qui suivent.

II.1.3.2.1. *Cas 1 : tâche communicative scolaire/environnement institutionnel*

Cas 1 tâche communicative scolaire/ environnement institutionnel



Figure 16 : une présentation schématique de l'environnement d'apprentissage mis en œuvre dans la première étude de cas.

Les apprenants suivent un parcours d'apprentissage composé de 3 étapes :

- Etape préparatoire 1 : lecture et écoute d'un article sur le thème de la critique de films ;
- Etape préparatoire 2 : visualisation d'un court métrage en ligne ;
- Etape finale : communication synchrone sur un forum de discussion sur le court-métrage.

Le travail se fait en totalité sur la plateforme institutionnelle dont deux outils sont utilisés de façon prioritaire : l'outil « parcours pédagogique » permettant de suivre les ressources pédagogiques et l'outil « forum de discussion » permettant de discuter sur la base des ressources pédagogiques étudiées (cf. Figure 17, Figure 18, Figure 19 & Figure 20).



Figure 17 : lecture et écoute d'un article sur le thème de la critique de film

Box office

A box office is a place where tickets are sold to the public for admission to a venue. The term is often used, especially in the context of the film industry, as a synonym for the amount of business a particular production, such as a film or theatre show, receives. This can be measured in terms of the number of people who see it or the amount of money raised by ticket sales. The projection and analysis of these earnings is very important for the creative industries and often a source of interest for fans. Some complain that industry focus on profit has diminished the attention given to film as an art form. However, analysis of the financial success of films is very influential for the production and funding of future works.

The term "box office" originates from the early days of the theatre. Entry into cheaper sections of the performances cost a single coin, and this fee was collected in small, locked boxes with coin slots in the top. Upon the boxes being filled up, a runner would take the coin-filled box to a back room where it was counted and stored. Hence, the room associated with the financial aspects of the theatre became known as a box office.

There are numerous websites that monitor box office receipts and profits. Here are some examples of such websites:

Figure 18 : un aperçu de la page de lecture sur le thème de "box-office"



Figure 19 : visualisation d'un court métrage en ligne

Auteur	Message
██████████	██████████ is right! The mobile phone was missing ██████████. He would have called the police! But I don't think he's so bad as the gang guys.
██████████	██████████, do you think he would have called the police if he (the little one) had a mobile phone??
██████████	not so bad ok, he's a child...
██████████	But I find him very cold when he wash shoes in the bathroom.
██████████	it may happen everywhere not only in America, the freeks are all over
██████████	I think here, it's very shocking, because it's a young boy...and it's not very moralistic..."I take my shoes back and the life continues"
██████████	Did you see guys, that at the end, the director thanks Martin Scorsese?? (I think he was a cinema teacher in NYU, but it was a long time ago, in the 70s)...Bad guys + New York = Scorsese in the air??
██████████	he wasn't cold he was just concentrated
██████████	I thought he was a little more sad than cold in the bathroom because of what happened. He really shouldn't have taken his shoes for a walk out.
██████████	I don't think he had a mobile phone...and if he had one, I don't think he would have done it...
██████████	it's not true because at the end of the film, the little boy isn't very happy to have shoes. He understands what he has done and the blood will always stay on his shoes even if he watches its.
██████████	Concentrated?? maybe.. There is something not clear at this moment of the movie

Figure 20 : communication sur un forum sur le court-métrage

II.1.3.2.2. Cas 2 : tâche actionnelle scolaire/environnement institutionnel

Cas 2

tâche actionnelle scolaire/
environnement institutionnel



Figure 21 : une présentation schématique de l'environnement d'apprentissage mis en œuvre dans la deuxième étude de cas.

Dans ce deuxième cas, la communication se fait dans l'objectif de réaliser une action collective dans le cadre scolaire. Il s'agit d'une « cyberquête » (ou un *Webquest*)⁷⁴ nécessitant la recherche et la création collective d'un article dans un environnement virtuel institutionnel. Les apprenants sont partagés en

plusieurs groupes. Les membres de chaque groupe interagissent sur un forum réservé au groupe, sur un sujet défini par l'enseignant. L'objectif est de réaliser collectivement une synthèse écrite des recherches effectuées. Les articles finaux sont publiés sur un blog partagé entre tous les groupes. Après la publication d'un article par un groupe, les membres d'autres groupes l'évaluent en laissant des commentaires.

Les deux copies d'écran suivantes montrent les échanges sur le forum et un billet sur le blog de la plateforme (cf. Figure 22 & Figure 23).

⁷⁴ En didactique des langues, une cyberquête (ou un *Webquest*) désigne une activité de recherche structurée conduite par des apprenants sur la Toile, à travers une multitude de sources d'informations en langue étrangère sur une thématique précise. La cyberquête a pour objectif de permettre aux apprenants de développer les compétences liées à la gestion de l'information en langue étrangère telles que la recherche, l'identification, l'analyse, l'évaluation, la sélection, la hiérarchisation, la transformation et la création de l'information ainsi que le traitement d'une question ou d'un problème particulier en utilisant les informations à disposition. L'activité de cyberquête doit résulter en un objet qui incorpore les informations recueillies tel qu'un article papier ou en ligne, un rapport, un poster ou une présentation. La cyberquête peut être réalisée de façon individuelle ou collective.

Auteur	Date/temps	Message
██████████	2008-03-17 19:59:51	Hi ! I'm ██████████. I think we should begin to speak about what we are going to do. Maybe each of us should find a subject which have a link with air raids and make a report on it (well, that's how we were told to do). So, I will make researches about "impact of air raids on the population". What about you ?
██████████	2008-03-18 08:39:52	Hi ██████████ and others. Sorry to be late. I take the begin of the list and I will read or hear six documents. I'll sum up these documents soon. ██████████, I think the main idea of the impact on populations is good. See you.
██████████	2008-03-18 08:42:27	I could focus on bombing technics and destructions. It's a good introduction to speak about consequences on populations. bye
██████████	2008-03-19 11:14:44	good morning. I've done a work on air raids. My text explains that air raids are a "symbolic" weapon. I Finish this part by saying we forget often that air raids have consequences on population. May be it will be a good place for the work of ██████████. Bye.
██████████	2008-03-19 23:31:29	Ok, I'm going to make the report about consequences of air raids on the population and I will post it tomorrow. ██████████, if you post yours too and if nobody else has come on the forum at that time there will just be the work of presentation left !
██████████	2008-03-20 23:17:36	██████████, have you already finished to write your part ? Because I'd like to see what you have written to be sure that I don't say the same things that you in my part.
██████████	2008-03-21 00:17:26	Good evening or good night. Sorry, I've problems of connection. I've accidentally posted my text on the blog. May be I can cancel this, but I don't know how to do that. I'm sorry. Try to do something with the text on the blog, I'll come on the blog tomorrow morning to see what happened. Sorry again. Good night.
██████████	2008-03-21 00:41:11	It's not a problem. I'll try to write an introduction and a conclusion and I'll make a transition between the 2 parts and you'll tell me if we can keep it like that or if you want to change something, ok?
		<p>Proposition of report</p> <p>During the World War II, there were a lot of air raids. We all can imagine the material damages that these bombings have caused. And most of the time we just think about this. But we often forget the other consequences and effects of these air raids. And that is what we will focus on in this report.</p> <p>First, we will see that air raids are a symbolic weapon. Then, we will speak about their</p>

Figure 22 : discussions sur un forum en vue de la création collective d'un article

« June 2008 »							Group 2 : Official report on Air Raids , Friday March 21, 2008 (12:03)
Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun	During the World War II, there were a lot of air raids. We all can imagine the material damages that these bombings have caused. And most of the time we just think about this. But we often forget the other consequences and effects of these air raids. And that is what we will focus on in this report.
2	3	4	5	6	7	8	1
9	10	11	12	13	14	15	8
16	17	18	19	20	21	22	15
23	24	25	26	27	28	29	22
30							29
This blog							First, we will see that air raids are a symbolic weapon . Then, we will speak about their consequences on the population. Could air power alone win the war ? This is the question asked by Ken Hollings in his article ?Blitz-Bombing and total war?. This question is fundamental and thanks to the documents we can find on the World War WII, we understand that the answer is : no, air power cannot alone win the war.
<ul style="list-style-type: none"> • Home • New article • Task management • Users management 							But air raid is a symbolic weapon. In the documentary, ?The War?, at the moment broadcasted on ARTE, we can see very well the lack of precision in air raids over Germany during 1940. Military targets were rarely destroyed. For Royal Air Force, a new technique was necessary : the bomb carpet, to destroy everything in a place. We see this is the same drama that Guernica in 1937. This little Spanish city was totally destroyed by German air force. It has been quickly a symbol of horror.
Search <input type="text"/> <input type="button" value="Go"/>							Many articles deal with the theme of Blitz, this German bombing campaign against United-Kingdom and particularly London. This campaign has been decided to hurt civilians, to break the English war effort. The case of Dresden in Germany is a symbol too. Without military reasons, this city has been bombed during weeks, like Berlin or Potsdam. These

Figure 23 : article final d'un groupe publié sur le blog commun à tous les groupes

II.1.3.2.3. Cas 3 : tâche actionnelle sociale/environnement personnel d'apprentissage

Nous ne sommes plus, dans ce cas, limités aux seuls outils de la plateforme, représentant l'espace scolaire. L'ouverture vers les réseaux sociaux permet de sortir des murs de l'institution.

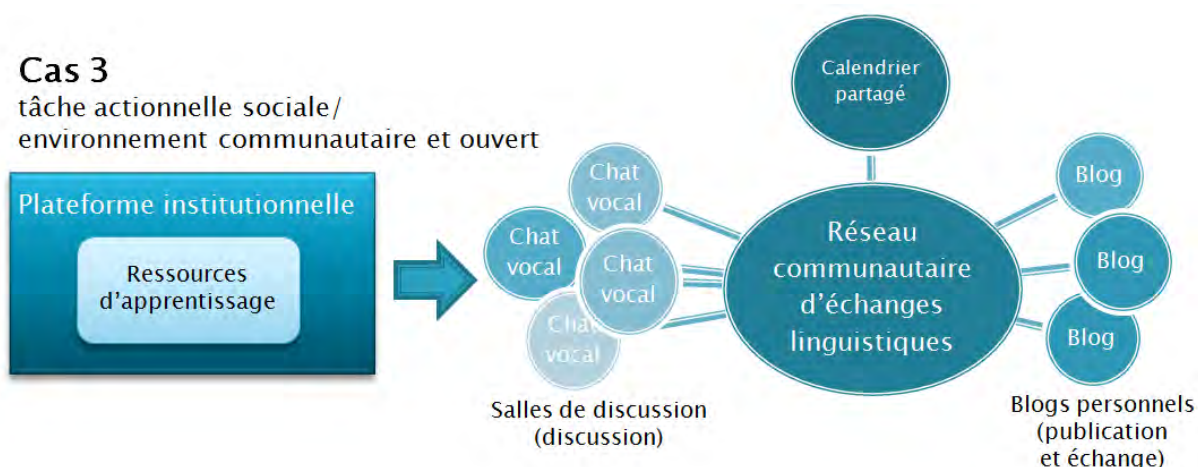


Figure 24 : une présentation schématique de l'environnement d'apprentissage mis en œuvre dans la troisième étude de cas.

Parallèlement à l'étude des contenus d'apprentissage sur la plateforme, chaque apprenant crée un compte sur un site communautaire d'échanges linguistiques⁷⁵. Le site permet aux membres de créer des événements d'échange linguistique qui seront ensuite affichés sur un calendrier partagé par tous les utilisateurs. Les utilisateurs peuvent demander à participer aux événements fixés sur le calendrier. Les échanges peuvent se faire à plusieurs. Outre la définition d'un temps précis, l'ajout d'un événement d'échange linguistique nécessite la définition d'une thématique et d'un certain nombre de questions et de ressources pour diriger les échanges.

Les apprenants animent des échanges collectifs et participent également aux échanges organisés par d'autres membres du site. Les communications se font en synchrone avec la possibilité de transmission audio/vidéo et de clavardage.

Un blog personnel est associé à chaque compte d'utilisateur. À l'issue d'un échange, l'organisateur de l'échange publie, sur son blog personnel, une synthèse des points abordés et partage son appréciation globale de l'échange effectué. Il invite les personnes présentes à l'échange (qu'ils fassent partie ou non de l'institution) à commenter son article sur son blog personnel pour partager cette expérience.

⁷⁵ <http://www.lingopass.com/>

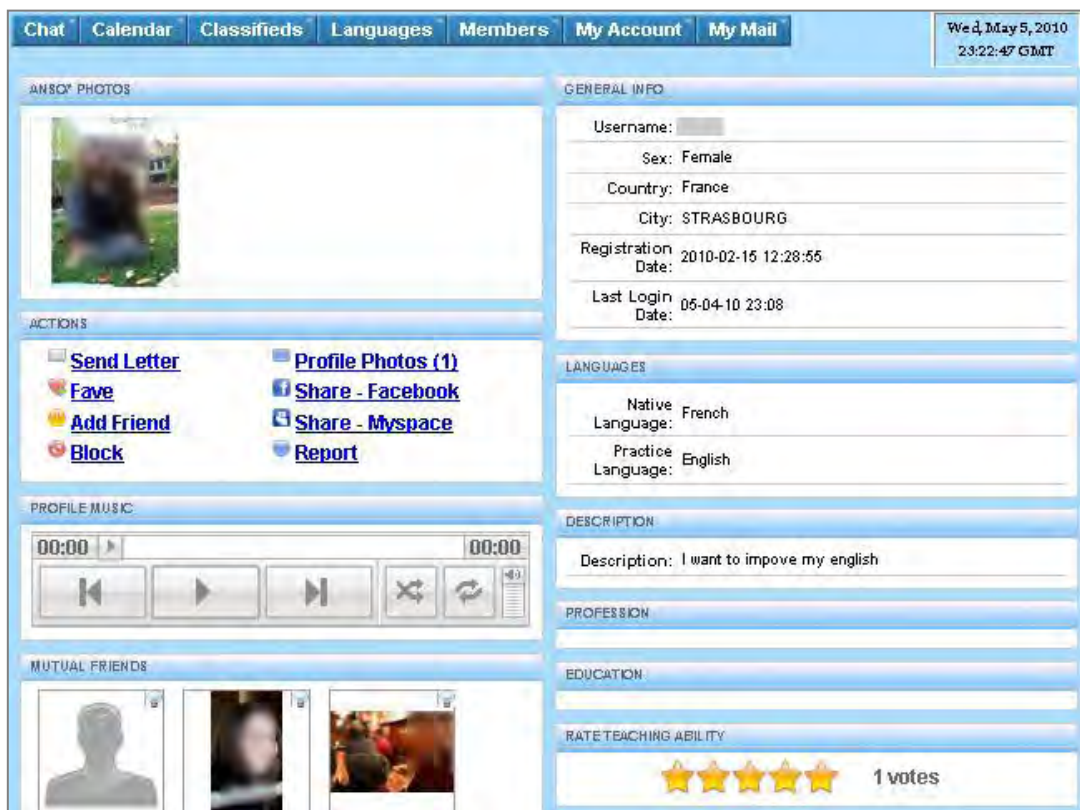


Figure 25 : un aperçu de la page de profil de l'un des participants sur le site Lingopass

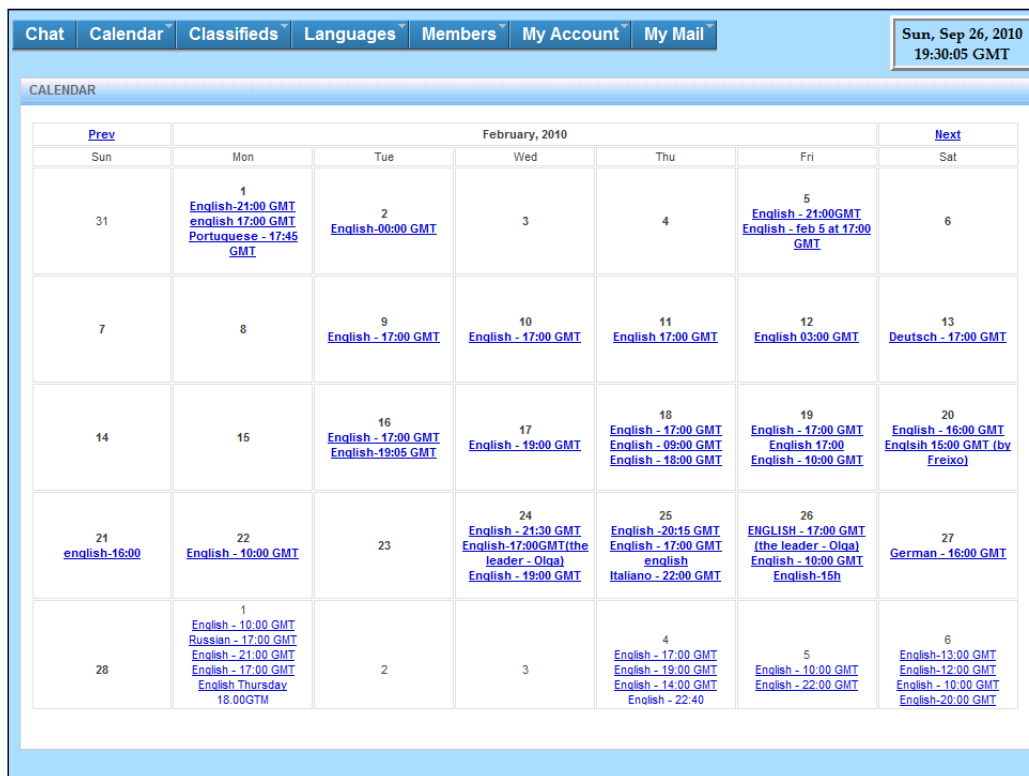


Figure 26 : calendrier partagé des événements d'échange linguistique

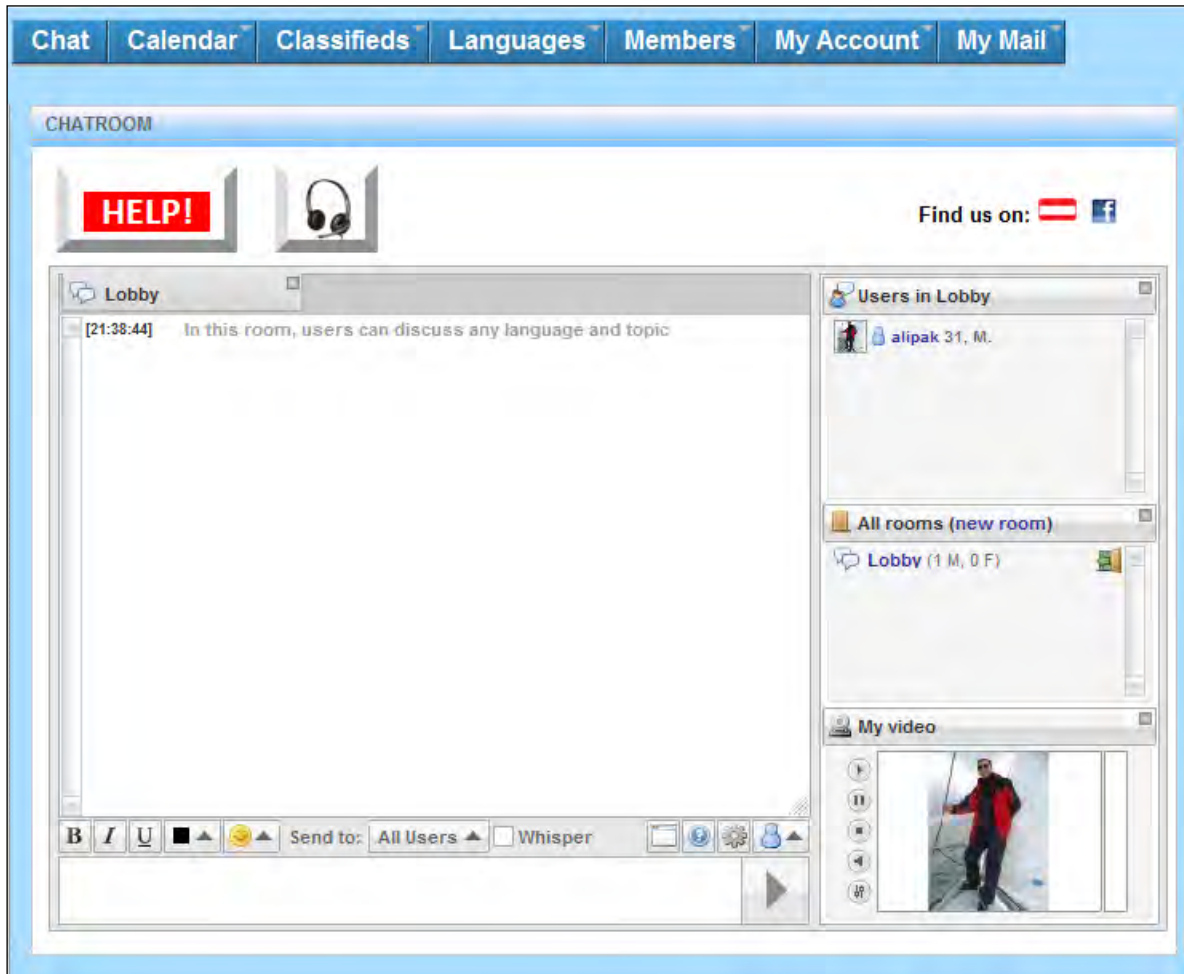



Figure 27 : salle de discussion audio/vidéo

Chat
Calendar
Classifieds
Languages
Members
My Account
My Mail

[S BLOG](#) / [UNCATEGORIZED](#) / MY 2ND DISCUSSION

My 2nd discussion

🕒 8 March, 2010
💬 3 comments
📁 [Uncategorized](#)



My second discussion was about the song "We Are the World", writtent by Lionel Richie and Michael Jackson. I planned to talk about this song, it's effect on people, but also about MJ and his artistic side. I've had a very interesting discussion with Anda and Manuel, two people I did not know; it was great to talk with them since they have another accent lol. What is more, I like when we are more than 2 people, the discussion is more lively and friendly.

I posted a link from youtube so that people could see the video clip, listen to the song and also read the subtitles if they wanted to. According to my friends, it was very useful since some of them are in the way of becoming intermediary.

First, we talked about the song, namely who likes it and who does not. We all loved it, but Manuel did not know it. I explained him it was a charity song, recorded in 1985 by the supergroup USA for Africa. This idea of an American benefit single for African famine relief was Michael Jackson's. He was an artist with a heart of gold and this song reflects his amazing kindness. The song was a worldwide commercial success and I chose it because of the natural disasters which happened recently, as in Haiti.

We all loved this song, especially because of the peaceful and hopeful message it brings. Then, my next question was about MJ: I wanted to know how famous he was in each of my friends' countries and if they liked him. They both loved him and told me he was very famous in Peru (Manuel's country) and Romania (Anda's country), especially in Romania since he did 2 huge concerts there. Anda told me she loved this artist and we talked for a few minutes about his concerts, as I have all DVD's.

We agreed on the fact MJ was an unparalleled performer, even the greatest the world ever had. Each of his shows were incredible and he had this wonderful energy on stage. I told my 2 partners that what I loved the most was Michael's mind: his message was clear, he always emphasized it saying "it's all for love". I think it's very important to pass on a love and peace message, especially in our world today... MJ's aim was to unite all countries, to fight racism and to share his love message, which I think is the best thing an artist can do.

According to Anda, the problem with MJ was that he was "a victim of the people around him". And indeed, she's right: he lived in a world of sharks, where many people including some family members aimed at

Figure 28 : une synthèse publiée sur le blog personnel d'un apprenant

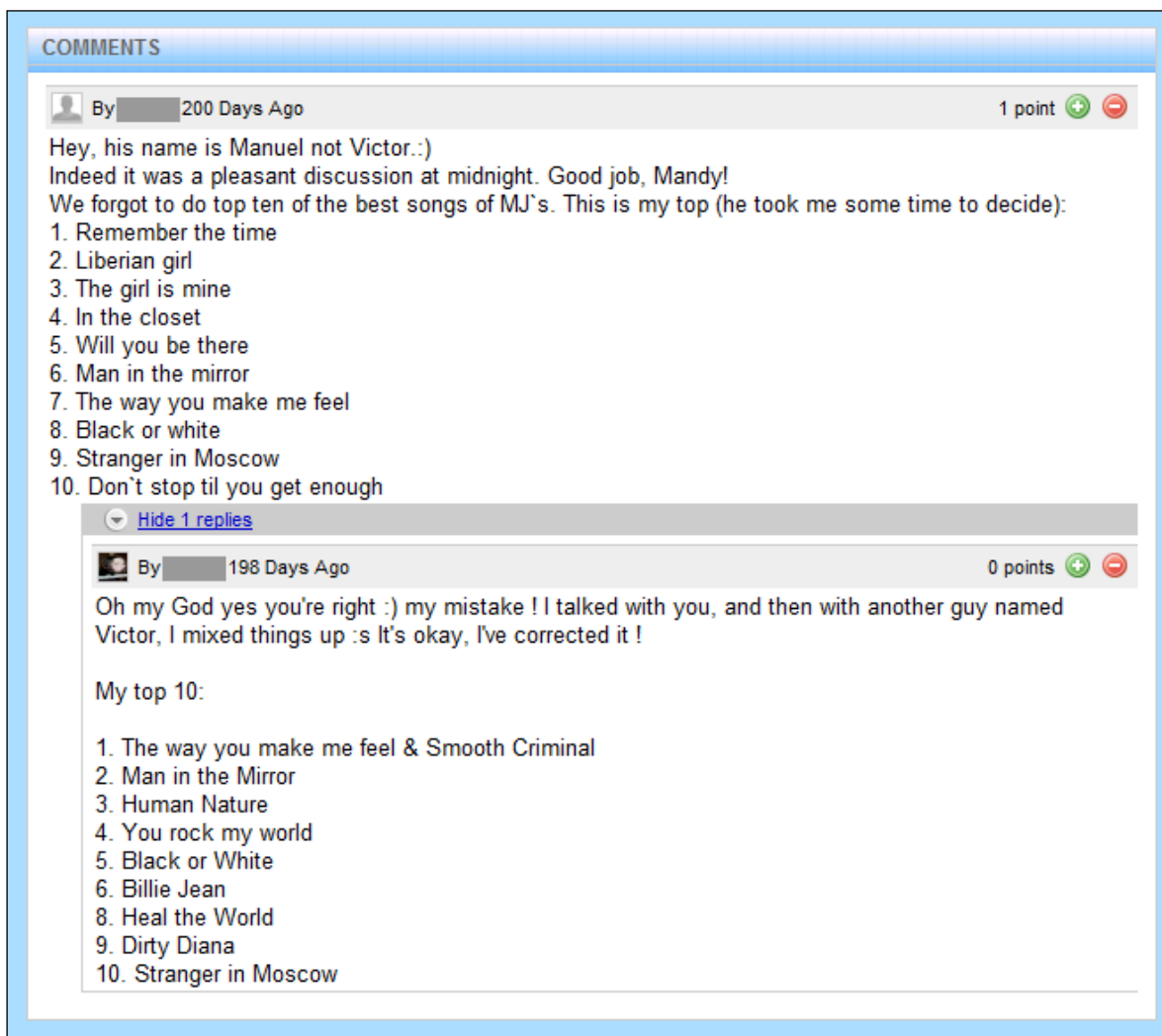


Figure 29 : commentaires ajoutés à une synthèse publiée sur un blog personnel

II.1.4. Paramètres analysés

Comme nous l’avons déjà évoqué, nous reconnâtrons une dynamique de communauté virtuelle par l’intensité des interactions qui s’y déroulent. Cette intensité peut être mise en évidence aussi bien quantitativement, en mesurant la quantité des échanges, que qualitativement, en analysant la nature des échanges effectués.

Les paramètres suivants nous permettront de mettre en lumière l’intensité des échanges dans les trois études de cas.

II.1.4.1. *Le niveau de participation*

Dans le chapitre suivant, nous analyserons les traces écrites de la participation des apprenants dans les trois études de cas de façon purement quantitative afin de répondre aux questions suivantes :

- dans lequel des trois cas étudiés la participation des apprenants a-t-elle été globalement plus importante ?
- lequel des trois cas étudiés représente-t-il une plus grande homogénéité de la participation des apprenants ?

II.1.4.2. *La nature de la dynamique sociale développée*

Dans le chapitre II.3, nous irons plus loin dans notre étude en réalisant une analyse du contenu des traces écrites de communications/productions des apprenants dans les trois études de cas afin de répondre aux questions suivantes :

- À part le niveau global de participation, comment l'intensité de la dynamique sociale se manifeste dans le contexte de notre étude ?
- lequel des trois cas étudiés représente-t-il une dynamique sociale plus proche de celle d'une communauté virtuelle ?

Dans les chapitres II.2 et II.3, nous expliquerons plus en détail les méthodes que nous utiliserons pour analyser la dynamique sociale développée dans le contexte de l'activité d'apprentissage.

II.1.5. Le contexte

Notre étude de terrain a été menée à l'Université De Strasbourg (UDS) au sein du Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (CRAL), une composante du Département de Linguistique Appliquée et Didactique des Langues (DLADL)⁷⁶.

⁷⁶ Le Département de Linguistique Appliquée et Didactique des Langues est l'un des vingt départements de l'Unité de Formation et de Recherche des langues vivantes à l'Université de Strasbourg.

Le CRAL propose des formations hybrides combinant l'autoformation en salle multimédia, la formation en ligne et la formation en présentiel dans le cadre d'ateliers de conversation, pour les langues anglaise et allemande. Il permet à des étudiants non spécialistes en langues et inscrits dans des disciplines variées de passer des unités de valeur en anglais ou en allemand.

Les niveaux proposés sont tous les niveaux de l'échelle du CECR (2001). Chaque niveau de l'échelle du CECR est découpé en deux modules de formation consécutifs. Le passage d'un niveau au niveau supérieur se fait en règle générale en deux semestres.

En février 2007, le CRAL comptait 604 apprenants, dont 353 apprenants de l'anglais langue étrangère et 251 apprenants de l'allemand langue étrangère.

À titre indicatif, voici le nombre d'apprenants inscrits au CRAL selon l'unité de formation et de recherche (UFR) en février 2007 :

UFR	Nombre d'inscrits
UFR des Arts	251
UFR des Langues Vivantes	156
UFR des Langues et Sciences Humaines Appliquées	81
UFR des Lettres	54
UFR Sciences Historiques	24
UFR des Sciences Sociales, Pratiques Sociales et Développement	19
UFR de Philosophie, Linguistique Informatique et Sciences de l'Education	14
Faculté de Théologie Catholique	4
Autre	1
Total	604

Tableau 5 : le nombre d'apprenants inscrits au CRAL selon l'unité de formation et de recherche (UFR) en février 2007.

Et voici, à titre indicatif, le nombre d'inscrits selon le niveau de compétences au 1er avril 2007 :

Niveau	Anglais	Allemand
A0 → A1	33	76
A1 → A2	34	45
A2 → B1	106	44
B1 → B2	121	51
B2 → C1	40	23
C1 → C2	19	12
Total	353	251

Tableau 6 : le nombre d'apprenants inscrits au CRAL selon le niveau de compétences en février 2007.

II.1.6. Négociation d'accès au terrain

Lapassade (2006, p. 17) rappelle qu'une recherche participante commence en général par la négociation de l'accès au terrain. Cette expression désigne, selon cet auteur, deux sens différents mais complémentaires : d'un côté, elle désigne la demande d'une permission formelle d'enquêter (cette nécessité concerne essentiellement les recherches menées dans les organisations et les institutions), et d'un autre côté, elle désigne le travail effectué par le chercheur pour acquérir la confiance des gens, pour qu'ils acceptent de s'ouvrir réellement à l'enquêteur, ou même de collaborer avec lui. Notre étude a en effet nécessité une négociation de l'accès au terrain dans les deux sens entendus par Lapassade (op. cit.).

En Février 2007, nous avons présenté notre projet d'étude de terrain à la direction du CRAL et avons demandé l'autorisation de réaliser nos scénarios pédagogiques avec des groupes d'apprenants inscrits à ce centre. Ce projet était en réalité conforme aux perspectives d'évolution du CRAL. En effet, si le nombre d'apprenants augmentait chaque année par rapport à l'année précédente, les moyens matériel et humain existants ne pouvaient pas se développer au même rythme. Ainsi, il s'avérait nécessaire, pour le CRAL, que l'offre de formation en ligne soit étendue notamment à travers des activités d'apprentissage pouvant être réalisées en autonomie et favorisant une dynamique interactionnelle entre les apprenants. Dans ce contexte, notre recherche-action permettait au CRAL de mettre en place de nouvelles activités d'apprentissage en ligne pour les apprenants de la langue anglaise ayant le niveau B2 du CECR. Le caractère flexible de ce centre en évolution nous a fourni un cadre adapté à la réalisation de notre étude de terrain.

II.1.7. La durée de l'étude

L'étude de terrain a été réalisée en trois phases correspondant à nos trois études de cas. Chaque étude de cas a duré 5 semaines. La durée totale de l'étude a donc été de 15 semaines.

Etude de cas	Durée	Début	Fin
Cas 1	5 semaines	14 mars 2007	18 avril 2007
Cas 2	5 semaines	10 mars 2008	14 avril 2008
Cas 3	5 semaines	17 novembre 2009	22 décembre 2009

Tableau 7 : les durées et les dates du début et de la fin des différentes phases de l'étude

II.1.8. Les participants

Au total 80 participants ont participé aux trois études de cas. Voici le nombre de participants pour chaque étude de cas ainsi que le nombre de filles et de garçons :

Etude de cas	Total	Filles	Garçons
Cas 1	29	15	14
Cas 2	31	18	13
Cas 3	20	12	8

Tableau 8 : le nombre de participants et le nombre de filles et de garçons

Les participants étaient âgés de 18 à 28 ans. Voici la moyenne d'âge ainsi que l'âge minimum et maximum des participants dans chacun des trois cas étudiés.

Etude de cas	Moyenne d'âge	Age minimum	Age maximum
Cas 1	19,4	18	26
Cas 2	21,1	19	25
Cas 3	20,6	18	28

Tableau 9 : la moyenne d'âge, l'âge minimum et l'âge maximum des participants

Tous les participants avaient le niveau B2 de l'échelle du CECR (2001).

II.1.9. Justification du choix des tâches

Ci-dessous, nous justifions le choix de chacune des trois tâches que nous avons mises en œuvre dans le cadre de nos trois études de cas.

II.1.9.1. *Cas 1*

Nous basant sur la classification des tâches que nous avons proposée dans la première partie (tâche communicative scolaire, tâche actionnelle scolaire, tâche actionnelle sociale) (cf. supra, I.3.7), nous rangeons la tâche de la première étude de cas dans la catégorie des « tâches communicatives scolaires ».

L'environnement virtuel d'apprentissage mis en œuvre dans le cadre de la tâche est la plateforme institutionnelle du CRAL. Il s'agit d'un environnement restreint et contrôlé qui englobe toute l'activité d'apprentissage de l'apprenant.

Comme nous l'avons présenté plus haut, la tâche consiste, pour l'apprenant, à s'impliquer dans une communication au sujet de la critique de films sur la base de la lecture d'un article et de la visualisation d'un court métrage. L'activité de communication dans cette tâche n'est pas inscrite dans une activité complexe. Elle est simplement précédée de deux activités préparatoires, à savoir la lecture et l'écoute d'un article et la visualisation d'un court-métrage.

Les échanges effectués dans le cadre de cette tâche sont authentiques ; ils ne sont ni artificiels ni simulés. En effet, la communication est ici justifiée par un besoin réel d'échanger des idées sur un sujet lié à la critique de films ainsi que dans le cadre de la critique effective d'un court-métrage. Cependant, celle-ci se réalise dans le seul but d'échanger des idées. Elle n'est pas suscitée par une activité plus globale et plus complexe dont la réalisation impliquerait naturellement une communication. Dans ce sens, cette tâche est une tâche communicative et non pas une tâche actionnelle.

D'un autre côté, cette tâche se réalise dans le cadre restreint du groupe-classe. La réalisation de la tâche ne requiert pas l'implication de l'apprenant dans des contextes

sociaux non-institutionnels ni son implication dans des échanges avec des personnes n'appartenant pas à l'institution. Dans ce sens, cette tâche est une tâche scolaire et non pas une tâche sociale dans le sens attribué à ce mot dans notre classification.

II.1.9.2. *Cas 2*

La tâche que nous avons mise en place dans notre deuxième étude de cas peut être rangée dans la catégorie des « tâches actionnelles scolaires ».

L'environnement virtuel d'apprentissage mis en œuvre est constitué essentiellement de la plateforme institutionnelle du CRAL. Cependant, il s'agit d'un environnement virtuel un peu plus ouvert par rapport à celui de la première étude de cas, étant donné qu'il allie d'une part la plateforme institutionnelle et d'autre part tout l'univers informationnel de la Toile utilisé pour la recherche d'informations par les apprenants.

L'objectif de la tâche est la production commune d'un article sur un sujet défini. Il s'agit d'une activité complexe dans le sens où sa réalisation nécessite la recherche individuelle d'informations pertinentes, la mise en commun des informations recueillies, la négociation avec les membres du groupe sur le degré de pertinence de différents éléments informationnels, sur l'ordre de l'apparition des informations ainsi que sur la façon de présenter telle ou telle information. La réalisation réussie de l'activité implique également le respect des normes de présentation d'un article en langue cible, la relecture et la correction communes des erreurs éventuelles ainsi que le respect de la limite temporelle pour la publication de l'article sur le blog commun à tous les groupes. Enfin, l'évaluation des articles publiés par les membres des groupes constitue également une étape importante de la tâche.

C'est en effet la réalisation réussie de cette activité complexe qui justifie les communications qui s'y déroulent. Autrement dit, les communications ont du sens pour les apprenants parce qu'elles sont inscrites dans une activité globale, à savoir, la création collective d'un article en langue cible sur le thème défini. Cependant, l'activité complexe qui englobe et justifie les communications reste très liée aux exigences prescrites par l'enseignant et les interactions se limitent au cadre scolaire. Dans ce sens, il s'agit d'une tâche « actionnelle » mais « scolaire ».

II.1.9.3. *Cas 3*

Enfin, nous rangeons la tâche mise en place dans notre troisième étude de cas dans la catégorie des « tâches actionnelles sociales ».

Cette troisième tâche a été réalisée au sein d'un site communautaire d'échanges linguistiques en ligne. Il s'agit d'un environnement d'apprentissage non institutionnel et authentique utilisé par un grand nombre d'utilisateurs basés dans des pays différents. Chaque utilisateur peut personnaliser son environnement d'apprentissage en publiant des articles sur des sujets de son intérêt sur son blog personnel ainsi qu'en développant son réseau personnel de contacts sur la base d'intérêts communs. L'environnement utilisé dépasse ainsi le cadre restreint d'environnements d'apprentissage traditionnellement utilisés en contexte institutionnel.

L'activité globale qui nécessite et justifie les communications est non seulement l'échange linguistique proprement dit, mais aussi et surtout la socialisation en ligne dans un cadre ouvert et le partage de ses vécus personnels issus de l'expérience de l'échange linguistique en ligne. Les productions des apprenants sur les blogs sont issues, non pas d'une recherche d'informations prescrite par l'enseignant, mais des expériences sociales réelles qu'ils ont vécues au sein d'un site communautaire en ligne. Dans ce sens, cette tâche relève de la catégorie des tâches actionnelles sociales.

II.1.10. Résultats à attendre

Sur la base des fondements théoriques présentés dans la première partie de cette thèse, nous estimons qu'en adoptant des tâches de type « actionnel social » et en modifiant l'environnement virtuel d'apprentissage des langues dans le sens d'une plus grande ouverture, tel qu'on peut l'observer dans les « environnements personnels d'apprentissage », il est possible de favoriser le développement d'une dynamique sociale plus intense pouvant être rapprochée d'une dynamique sociale de communauté virtuelle, dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel.

Par conséquent, nous nous attendons à constater un niveau de participation généralement plus important dans le cas 3 (tâche actionnelle sociale/environnement

personnel d'apprentissage) par rapport au cas 2 (tâche actionnelle scolaire/environnement institutionnel), ainsi que dans le cas 2 par rapport au cas 1 (tâche communicative scolaire/environnement institutionnel). De même, en ce qui concerne la nature des interactions, nous nous attendons à repérer une dynamique sociale plus intense dans le cas 3 par rapport au cas 2, et dans le cas 2 par rapport au cas 1.

II.1.11. Observations éthiques

Dans le respect de la vie privée des participants, nous avons créé un contrat leur assurant la confidentialité et l'anonymat des informations recueillies. À la fin de la période correspondant à la réalisation de chaque étude de cas, nous avons présenté ce contrat aux participants et avons demandé l'autorisation d'exploiter les traces écrites de leurs participations.

Dans le même esprit et toujours pour le respect de la confidentialité, nous désignons les participants à l'étude de terrain par des codes que nous leur avons attribués. Ainsi, les participants à la première étude de cas seront désignés par des codes A1, A2, A3 et ainsi de suite. Les participants à la deuxième étude de cas seront désignés par des codes B1, B2, B3 et ainsi de suite et les participants à la troisième étude par des codes C1, C2, C3 et ainsi de suite. Par ailleurs, nous avons remplacé les noms des participants par ces mêmes codes lorsque des noms se trouvaient dans les traces écrites de communications entre les participants.

II.1.12. Le corpus

Pour donner à nos lecteurs un aperçu des données recueillies, nous présentons ici quelques extraits des traces écrites d'échanges effectués dans le cadre des trois études de cas. L'ensemble des traces écrites analysées se trouve également dans la partie « annexes » de cette thèse.

II.1.12.1. Exemples des traces écrites du cas 1

Nous commençons notre présentation des traces écrites en citant quelques échanges réalisés entre les apprenants dans le cadre de la première étude de cas. Considérons par exemple une discussion réalisée sur le forum de discussion de la plateforme institutionnelle au sujet d'un court métrage intitulé « *Milk* » que les apprenants ont visualisé en ligne.



Figure 30 : une scène du court-métrage "Milk"

Nous pouvons constater, à travers les échanges, l'intérêt qu'a suscité l'objet de l'expérience partagée par les participants, à savoir, la visualisation d'un court-métrage dans le cadre scolaire :

A2 : « I like this movie » ;

A7 : « I liked » ;

A11 : « very beautiful », « That was cool! » ;

A8 : « I liked it too.. ».

Nous pouvons également remarquer l'aspect émotionnel de cette expérience partagée :

A8 : « *but the end is sad...I didn't cry, but it's sad!* », « *that's sad too, isn't it* », « *The part with the survey is also very sad.* » ;

A11 : « *I was sad for the man* », « *I found the end even more sad.* » ;

A7 : « *but he has a secret sad story, That's why the end is quite sad* » ;

A2 : « *he lives like an hermit and it's very sad* ».

L'intensité des échanges peut, entre autre, être constatée à travers les questions que les apprenants posent en s'adressant aux autres. Ces questionnements souvent ouverts et collectifs suscitent la réflexion commune et rendent le débat plus dynamique :

A13 : « *Could I pretend have found a sexual connotation ?* » ;

A8 : « *And it wasn't the first time she borrows some milk, was it? Was it like a code between them? The only way they found to speak together?* », « *does he know that the woman is his neighbor, when he speaks through the microphone?* », « *but did he know that he is speaking to his neighbor?* », « *but is it a excuse too? is it a real survey or just a way to learn more about her neighbour?* » ;

A11 : « *Would you say that milk represents somehow the innocence too?* ».

Nous trouvons également des énoncés interrogatifs ayant pour fonction d'attirer l'attention des autres sur un point précis, ainsi que des énoncés portant sur une possibilité ou lançant une hypothèse :

A11 : « *Have you remarked the way he focused on the different objects like the milk bottle, the cup or the phone?* », « *But have you seen he dressed so well before opening the door.* » ;

A7 : « *MAY be he has lost his wife* » ; « *Maybe sugar is too agressif in the meaning of too obvious* ».

Enfin, nous pouvons remarquer que le débat collectif se concentre progressivement autour d'un problème partagé, à savoir la traduction des symboles utilisés dans le film. L'attention des participants est tournée d'abord sur la question des symboles grâce à l'intervention de l'apprenant A13 :

A13 : « *milk take an important part, it start and finish with it. This liquid seems to be a symbol* ».

La discussion continue sur la question des symboles :

A8 : « *like the milk, the cup has its impotance too, it's only the same, it's their cup...* ».

A7 : « *I just saw milk like a contact between them. milk is something basic but it creates a contact* » ;

A11 : « *milk represents somehow the innosence too?* » ;

A8 : « *Milk can represent something pure...* ».

A8 : « *but why milk, and not sugar or floor? Is it there something symbolic or not?* ».

A7 : « *I don't see the milk like a symbol* » ;

A7 : « *I agree with [A8]* » ;

A7 : « *Something more important for me is the "interphone* ».

A9 : « *I think that the window is also an important element* ».

A8 : « *Why the interphone?* ».

Les apprenants arrivent progressivement à une solution commune sur la question des symboles utilisés dans le court métrage :

A7 : « *All things doing a contact with outdoor are important. The window, the phone, and the milk* ».

A11 : « *I don't see a special symbol about the interphone too* » ;

A11 : « *Yes, sorry, you're right [A7] about the interphone* ».

II.1.12.2. Exemples de traces écrites du cas 2

Considérons à présent les traces écrites de la deuxième étude de cas en citant quelques échanges effectués entre les apprenants. Prenons l'exemple d'une communication effectuée sur le forum de discussion de la plateforme institutionnelle en vue de la création

commune d'un article sur le sujet des « bombardements aériennes et l'évacuation des citoyens en Grande Bretagne pendant la deuxième guerre mondiale ».

Nous pouvons remarquer la prise en considération et la valorisation de l'autre à travers les échanges. Par exemple, certains participants prennent l'initiative de se présenter aux autres de façon concrète :

B18 : « I'm ...! » ;

B20 : « By the way I am ...! » ;

B22 : « I'm ...! » ;

Nous constatons l'utilisation courante de rituels de l'ouverture et de la clôture des échanges (Grosjean, 2007) accompagnés parfois d'expressions soulignant les frontières symboliques du groupe (Grosjean, op. cit.) :

B22 : « Hi mates », « Hi everybody » ;

B23 : « Hi everybody » ;

B19 : « hello every body », « bye » ;

B18 : « Hey friends », « See you later... » ;

B20 : « hi », « See you around » ;

B21 : « Hello », « Hello everybody », « See you tomorrow ».

D'autres expressions de politesse laissent apparaître un certain sentiment de responsabilité dans le cadre d'un engagement mutuel :

B18 : « sorry for the delay » ;

B21 : « I'm sorry for my poor English! » ;

ou une reconnaissance de la contribution de l'autre :

B22 : « thank you for your part ... » ;

B18 : « I read your productions: I think that it's very good and there were almost no errors. » ;

Nous pouvons remarquer des tentatives de répartition de rôles :

B18 : « Should we pick someone who'd it each week (a different person each time, of course)? ».

B20 : « [B18]'s idea was cool I think. He said: We should all read the articles, write a few things on the forum, decide who's going to write the post and switch every week so that we're all working at some point ».

Nous pouvons également remarquer, dans certains groupes, une recherche de points de démarcation possibles par rapport aux travaux réalisés par d'autres groupes :

B22 : « I was wondering for a way of thinking about the air raid a little bit different from the message which is on the blog already! What do you think about the life of the Londoners during (...) ».

Certains participants incitent les autres, directement ou indirectement, à travailler afin de respecter les délais fixés pour la réalisation de la tâche. Une collaboration est progressivement instaurée dans les groupes grâce à ces appels au travail collectif :

B29 : « I don't know what you think about it but we are really late, not to say we are being couch potatoe on this one... » ;

B30 : « It's true we're getting way behind schedule with the work... », « I hope that the rest of the group's members will connect soon on the forum, so that we can organize our work properly. We still have 2 weeks time to try and get this done by the end of the holidays. » ;

B27 : « hope we'll finish in time...lol ».

B19 : « Anyway we are late guys! lol! », « How does that sounds like for you? » ;

B22 : « What about beginning here the first subject we have to put on the blog? », « What do the others think? », « What do you think about it? ».

B18 : « So, has anybody already read some documents, some links left in the "further researches" category (in "learning paths")? » ;

B21 : « Did you find anything else? I'm waiting for your answers, so we can discuss about the way we put all that stuff on the blog. », « If you find some terrible mistakes, please correct them! » ;

B20 : « here you go guys: You can correct whatever you think is incorrect and post comments since we are suppose to do so. », « What do you think? Have you done something about you part? », « Tell me what you think » ;

Il est également intéressant de souligner que, face au retard dans la réalisation de la tâche, certains participants adoptent une attitude positive d'encouragement, d'assurance, d'empathie, voire de pragmatisme :

B29 : « WE CAN DO IT! » ;

B30 : « Good luck everyone!!! » ;

B28 : « the teachers will hear it with no problem , you don't need to worry , just work pn one of the thrre topics and it will be alright. » ;

B27 : « Hey mates, what about posting what we got on the blog? Even if we don't have a lot...just for our honnor and pride ».

Cela témoigne, à notre sens, d'un mécanisme de régulation développé au sein du groupe qui, à son tour, montre l'existence d'un certain niveau de cohésion du groupe. Notons que Grosjean 2007 avait souligné le rôle des rituels d'encouragement et d'empathie en tant que facteur de renforcement de la cohésion sociale et de l'identité commune du groupe.

Enfin, il est intéressant de noter la présence de l'humour dans les échanges en tant qu'indicateur de l'intensité socio-affective. Considérons quelques exemples de phrases ou d'expressions manifestant un certain degré d'humour dans les échanges :

B29 : « I just saw that the "enemy" (group number 2) worked on the evacuation... » ;

B27 : « I had some problems with my so loved Free Box.....-_- » , « Ahem, hum hum..anybody in here??? :) » , « I don't know much about Mr [B30]..lol ;) » , « Diamonds are a girl's best friends" lalala » ;

B28 : « Don't worry i'm not gonnawork on a shitty introduction and conclusion » ; « That's pretty good Miss [B27]. » , « Bad to the bone TIN LIN LIN LIN !!! ».

II.1.12.3. Exemples de traces écrites du cas 3

Considérons enfin les traces écrites de la troisième étude de cas en citant certains extraits de productions réalisées par les apprenants. Prenons l'exemple d'un article de blog où un apprenant (C26) raconte l'expérience d'une discussion à trois, qu'il a vécue sur le site Lingopass, sur un sujet de son choix, à savoir, « les rêves et les cauchemars les plus terrifiants » que les participants à la discussion ont déjà faits et des choses dont chacun d'eux aimerait rêver.

Le premier constat que nous pouvons faire est le niveau élevé de dévoilement de soi. Rappelons que Grosjean (2007) et Dejean-Thircuir (2008) avaient considéré le dévoilement de soi comme un indicateur du passage d'une dynamique de groupe à une dynamique de communauté.

C26 : « [C21] told us her scary dream with Ben Stiller chasing her and her sisters with a knife! » ;

C26 : « [C27] would like to dream about the future, so he can foresee what's going to happen... » ;

C26 : « ...just like my dream in which I can fly! You feel so depressed when you understand everything that just happens is fake, that you wish you could go back to sleep ».

Nous pouvons constater, entre autre, l'intérêt suscité par la discussion entre les participants :

C27 : « discussed about our dreams and nightmares was funny. » ;

C21 : « Yes, too bad we had no enough time to talk longer, I think your topic was a very interesting one. » ;

C23 : « Cool topic ! I'm sure a lot of people would have something to share. I like to talk about that because it's quite unknown, we don't really know how our brain works and I find this really interesting ».

Considérons un autre exemple. Les citations ci-dessous concernent un récit de l'expérience d'échanges collectifs entre 4 participants réalisé par l'apprenant C21.

C21 : « [C26] and [membre non-institutionnel 1] took part of the conversation, but only [C26] was talking because [membre non-institutionnel 1] has no headset, so she listened to us during an hour » ;

C21 : « [membre non-institutionnel 2] wanted to take part of the discussion too but he had not enough credits to so he waited that we had finished to invite us to talk with him in the lobby ».

Nous pouvons remarquer que l'apprenant C26 a participé à la discussion organisée par C21 mais qu'il est également question de la participation de deux autres membres que nous avons nommés « membre non-institutionnel 1 » et « membre non-institutionnel 2 ». Il s'agit en effet des membres inscrits sur le site Lingopass qui se trouvent souvent dans d'autres pays et qui entrent en interaction avec les participants à notre étude. Nous les appelons « membres non-institutionnels » dans la mesure où ils ne font pas partie de l'institution dont dépend la classe de langue étudiée, c'est-à-dire qu'ils ne dépendent pas du CRAL⁷⁷ ni de l'UDS⁷⁸.

Au sujet des termes « crédits » et « lobby » dans la citation ci-dessus, précisons qu'il s'agit d'un jargon spécifique au site Lingopass. Le terme « crédits » fait référence au principe de régulation automatique des droits d'accès d'un utilisateur aux salles de discussions selon l'activité de l'utilisateur sur le site. Il s'agit d'un principe de régulation sur lequel le site Lingopass est basé (au moment de la réalisation de notre étude de terrain). Concrètement, pour pouvoir participer à une discussion organisée par un autre membre, l'utilisateur a besoin d'un nombre défini de « crédits » qu'il peut obtenir en animant préalablement une discussion collective.

Quant au terme « lobby », il désigne une salle de discussion publique où les apprenants sont dirigés après l'authentification sur le site. Cette salle constitue un lieu virtuel permettant aux personnes connectées d'engager une première conversation pour se connaître, de s'inviter à une discussion à venir, de poser des questions sur le fonctionnement

⁷⁷ Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (cf. supra, II.1.5).

⁷⁸ Université De Strasbourg.

du site, de s'entraider, etc. À partir de cette salle publique, les apprenants peuvent ensuite choisir d'entrer dans une salle de discussion privée s'ils disposent de « crédits » suffisants.

Ces précisions étant données, il est à présent plus aisé de comprendre la citation précédente de l'apprenant C21. En effet, la discussion organisée par l'apprenant C21 se déroulant dans une salle de discussion privée, le membre non-institutionnel 2 n'a pas pu y participer faute d'avoir des « crédits » suffisants. Il a donc attendu la fin des discussions entre C21, C26 et le membre non-institutionnel 1, pour inviter ces derniers à une discussion publique sur le « lobby ».

Comme nous pouvons le constater, l'apprenant C21 utilise les termes « crédits » et « lobby » sans s'attarder sur leurs définitions considérant que ses lecteurs potentiels savent ce que signifient ces termes. Autrement dit, ces termes font partie d'un jargon partagé entre l'auteur de l'article et ses lecteurs potentiels et font référence à certaines conventions partagées, en l'occurrence, celles du principe de régulation automatique des droits d'accès aux salles de discussions privées et de la possibilité de participer à une discussion publique indépendamment de son activité préalable sur le site. L'utilisation de ce jargon pour représenter la convention partagée qu'elle sous-tend, constitue, à notre sens, un autre indicateur de la constitution d'une certaine dynamique de communauté au sein du contexte social de la tâche.

Rappelons que Wenger (2005, p. 138) avait considéré, entre autre, l'existence d'« un jargon et des tournures pour communiquer », le fait de « savoir ce que les autres savent » et « l'absence de préambules » comme des indicateurs de la formation d'une communauté de pratique. De même, Grosjean (2007) avait souligné la « construction collective d'une convention » et Dejean-Thircuir (2008) avait mis en avant le « partage de normes et [la] construction d'un code commun » en tant qu'indicateurs de la constitution d'un groupe en communauté.

Enfin, prenons l'exemple d'une discussion collective animée par un apprenant sur le sujet de la chanson "*We Are the World*" et le chanteur « Michael Jackson » :

C23 : « I've had a very interesting discussion with [membre non-institutionnel 1] and [membre non-institutionnel 3], two people I did not know; it was great to talk

with them since they have another accent lol. What is more, I like when we are more than 2 people, the discussion is more lively and friendly » ;

C23 : « To sum up, I'd say it was really interesting to talk with 2 foreign people, as we could laugh of our own accents ^^, share our points of view and discuss about a subject we all liked » ;

Membre non-institutionnel 3 : « Indeed it was a pleasant discussion at midnight. Good job, [C23]! ».

Au-delà d'un échange de points de vue, les participants partagent des informations et des ressources sur l'objet de l'intérêt commun. Nous pouvons par exemple constater l'échange de ressources en ligne entre les participants :

C23 : « I posted a link from youtube so that people could see the video clip, listen to the song and also read the subtitles if they wanted to. » ;

C23 : « I share a link with my friends about Jordan Chandler, the little boy who accused Michael of sexual harrasment ».

D'un autre côté, nous pouvons observer un échange d'informations que nous pouvons qualifier de « culturel » sur l'objet de l'intérêt commun :

C23 : « [They] told me he was very famous in Peru ([membre non-institutionnel 3]'s country) and Romania ([membre non-institutionnel 1]'s country), especially in Romania since he did 2 huge concerts there. » ;

C23 : « [membre non-institutionnel 3] told us MJ was very famous in Peru, even if he never gave concert there ».

II.1.13. Pour conclure ce chapitre

Ce chapitre nous a permis de présenter le fondement épistémologique et méthodologique de notre étude de terrain. Adoptant une posture épistémologique interprétativiste/constructiviste, nous utilisons la méthode de recherche participante, et plus particulièrement la recherche-action, pour mettre en place des situations pédagogiques que nous voulons analyser du point de vue des particularités de la dynamique sociale favorisée au sein des groupes d'apprenants. Dans le cadre de trois études de cas, nous avons mis en

place trois situations pédagogiques et avons recueilli les traces écrites des communications/productions des apprenants.

Une première lecture des traces écrites issues des études de cas, dont nous avons présenté quelques exemples dans ce chapitre, nous a permis de constater que les dynamiques sociales développées dans les trois cas étudiés diffèrent. Notre défi, dans les deux prochains chapitres, sera de montrer si la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants est plus intense dans le cas 3 par rapport au cas 2 et dans le cas 2 par rapport au cas 1.

Nous nous servirons de la technique de recherche d'analyse comparative de traces, incluant l'analyse quantitative et l'analyse du contenu des traces écrites, pour analyser les données recueillies, en vue de répondre à nos questions d'études de terrain.

II.2. Analyse quantitative des traces écrites : les niveaux de participation

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent (II.1), le présent chapitre sera consacré à une analyse des niveaux de participation. Il s'agira d'une analyse purement quantitative étant donné que nous prendrons en compte la quantité des traces écrites de communications/productions réalisées par les apprenants dans le cadre de la tâche comme indicateur de leurs niveaux de participation.

II.2.1. Méthode

Nous ferons d'abord une comparaison des quantités globales de traces écrites dans les trois études de cas afin de savoir laquelle des trois cas étudiés a suscité une plus grande participation, et dans le cas où il y a un écart, si cet écart est important.

Nous comparerons ensuite la quantité des traces écrites de l'activité de chaque participant par rapport aux autres apprenants pour chacun des trois cas étudiés afin de connaître les niveaux individuels de participation. Cela nous permettra de savoir, pour chaque cas étudié, quels sont les pourcentages d'apprenants ayant eu une participation peu active, moyennement active et très active. Dans les pages qui suivent, nous développerons davantage la méthode utilisée.

II.2.1.1. *Unité de mesure*

Une étape importante avant de commencer l'analyse quantitative de traces écrites est de déterminer l'unité de mesure à adopter. Différentes unités de mesure peuvent être utilisées pour l'analyse quantitative de traces écrites issues de l'activité d'apprentissage au sein d'environnements virtuels : le mot, la phrase, le paragraphe, le message⁷⁹, ou encore les unités de mesure basées sur le sens, comme l'unité illocutoire (cf. note n° 22, p. 67). Le choix de l'unité de mesure dans une analyse quantitative de traces écrites dépend évidemment de la ou les question(s) de recherche. En ce qui concerne notre analyse, étant donné que nous nous intéressons à la comparaison des niveaux de participation des apprenants, une unité de mesure relativement fixe comme le « mot » nous intéresse davantage par rapport aux unités de mesure dont la taille peut varier de façon considérable comme la « phrase », le « paragraphe », le « message » ou l'« unité illocutoire ».

⁷⁹ Il s'agit de l'unité de publication sur un forum de discussion ou sur un blog.

II.2.1.2. *Comparaison des niveaux globaux de participation des trois cas*

Nous avons signalé précédemment que les trois études de cas ont été de même durée et ont été réalisées dans le même contexte institutionnel. Voici le nombre total de mots qui composent les traces écrites de l'activité des apprenants au sein de l'environnement virtuel pour les trois études de cas :

Étude de cas	Nombre total de mots
Cas 1	7426
Cas 2	10809
Cas 3	22907

Tableau 10 : nombre total de mots produits par les participants dans chaque étude de cas

Compte tenu du fait que les nombres de participants dans les trois études de cas ne sont pas égaux, nous allons comparer le nombre moyen de mots produits par apprenant dans chacun des trois études de cas :

Étude de cas	La moyenne de mots produits par apprenant
Cas 1	256
Cas 2	360
Cas 3	1145

Tableau 11 : nombre moyen de mots produits par apprenant pour chaque étude de cas

Le graphique ci-dessous montre ces mêmes informations :

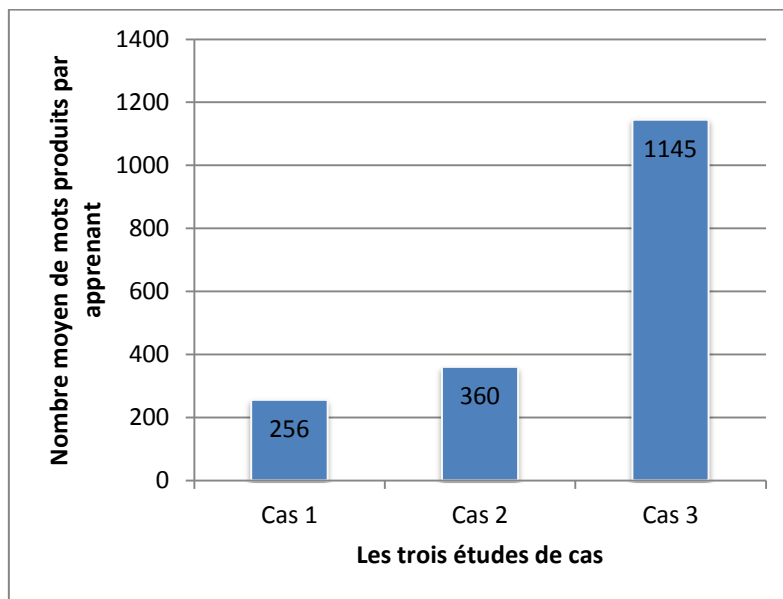


Figure 31 : comparaison des nombres moyens de mots produits par apprenant dans les trois études de cas

Nous pouvons constater que le nombre moyen de mot produits par apprenant a augmenté dans le cas 2 par rapport au cas 1. Ce nombre a également augmenté de façon significative dans le cas 3 par rapport aux cas 1 et 2.

II.2.1.3. *Comparaison des niveaux de participation dans chaque cas*

Partant du constat général des chercheurs quant à l’asymétrie de la participation des apprenants dans un environnement virtuel d’apprentissage (Cuthell, 2005 ; Baron & Bruillard, 2006, p. 186 ; Devauchelle, 2006, p. 278) (cf. supra, I.5.10), nous proposons de partager les apprenants en trois catégories sur la base de leurs niveaux de participation :

- participation très active ;
- participation moyennement active ;
- participation peu active.

Le nombre de mots produits par un apprenant est utilisé comme l’indicateur de son niveau de participation. Le critère dont nous nous servons pour placer un apprenant dans telle ou telle catégorie est la moyenne du nombre de mots produits par apprenant dans chaque étude de cas :

- les apprenants dont le nombre de mots produits est supérieur à une fois et demie la moyenne seront placés dans la catégorie des participants très actifs ;
- ceux dont le nombre de mots produits est inférieur à la moitié de la moyenne seront placés dans la catégorie des participants peu actifs.
- Ceux dont le nombre de mots produits se situe entre la moitié et une fois et demie la moyenne seront placés dans la catégorie des participants moyennement actifs.

Pour chaque étude de cas, la comparaison du nombre de participants placés dans les trois catégories par rapport au nombre total des participants nous permettra d'obtenir le pourcentage de participants peu actifs, moyennement actifs et peu actifs.

II.2.1.3.1. Cas 1

Voici le nombre de mots produits par chaque participant dans le cadre de la première étude de cas :

Apprenant	Nombre de mots	Apprenant	Nombre de mots	Apprenant	Nombre de mots
A1	595	A11	139	A21	91
A2	164	A12	172	A22	88
A3	233	A13	483	A23	247
A4	571	A14	298	A24	100
A5	242	A15	169	A25	612
A6	61	A16	201	A26	388
A7	750	A17	166	A27	271
A8	153	A18	74	A28	424
A9	220	A19	89	A29	172
A10	195	A20	58		

Tableau 12 : le nombre de mots produits par chaque apprenant dans la première étude de cas

La moyenne du nombre de mots produits par un apprenant dans la première étude de cas est 256,068. La moitié de la moyenne est 128,034 et une fois et demie la moyenne est 384,103.

Sur la base de la méthode expliquée plus haut, nous pouvons placer les apprenants dans les trois catégories de participation, comme suit :

- nombre de participants très actifs (plus de 384,103) : 7 ;
- nombre de participants moyennement actifs (entre 128,034 et 384,103) : 15 ;
- nombre de participants peu actifs (moins de 128,034) : 7.

Le graphique suivant montre le pourcentage de chaque catégorie :

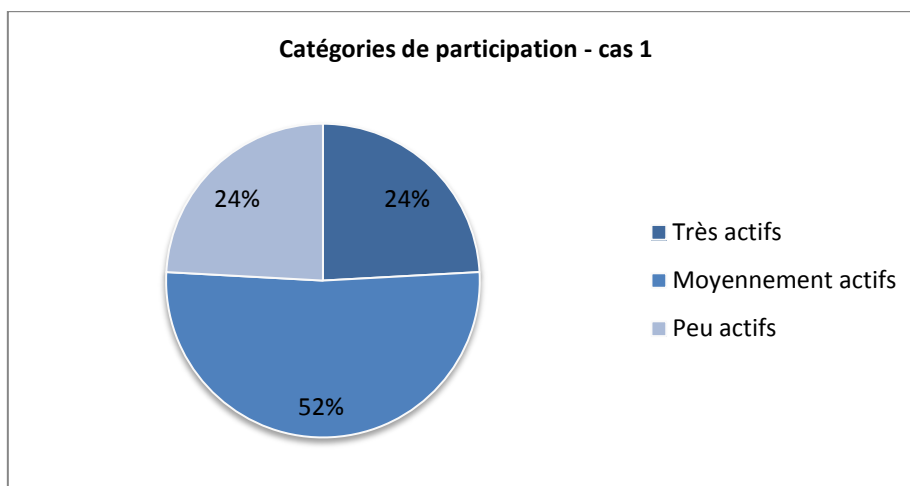


Figure 32 : les trois catégories de participation dans la première étude de cas

II.2.1.3.2. Cas 2

Voici le nombre de mots produits par chaque participant dans le cadre de la deuxième étude de cas :

Apprenant	Nombre de mots	Apprenant	Nombre de mots	Apprenant	Nombre de mots
B1	200	B11	45	B21	152
B2	2	B12	1572	B22	165
B3	30	B13	160	B23	41
B4	115	B14	185	B24	1032
B5	59	B15	1149	B25	871
B6	1348	B16	107	B26	312
B7	81	B17	69	B27	1094
B8	89	B18	352	B28	771
B9	91	B19	22	B29	139
B10	67	B20	219	B30	270

Tableau 13 : le nombre de mots produits par chaque apprenant dans la deuxième étude de cas

La moyenne du nombre de mots produits par un apprenant dans la deuxième étude de cas est 360,3. La moitié de la moyenne est 180,15 et une fois et demie la moyenne est 540,45.

Ces chiffres nous permettent de placer les apprenants dans les trois catégories de participation, comme suit :

- nombre de participants très actifs (plus de 540,45) : 7 ;
- nombre de participants moyennement actifs (entre 180,15 et 540,45) : 6 ;
- nombre de participants peu actifs (moins de 180,15) : 17.

Le graphique suivant montre le pourcentage de chaque catégorie :

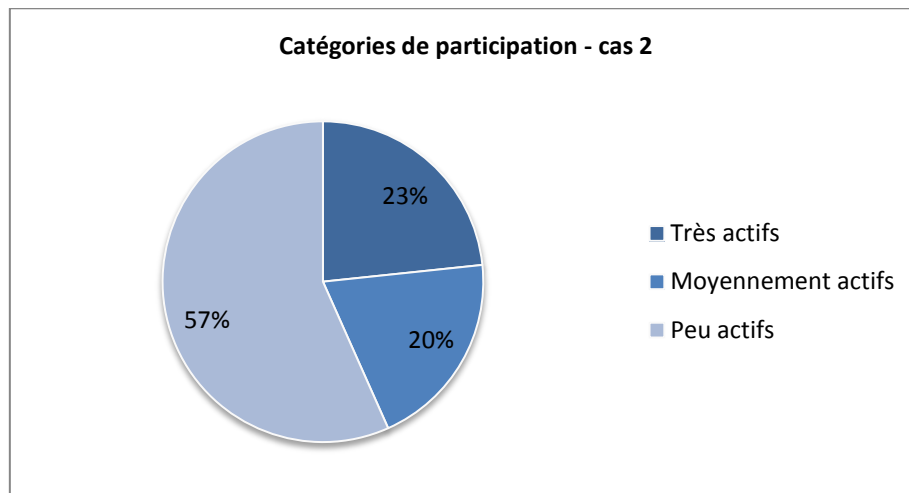


Figure 33 : les trois catégories de participation dans la deuxième étude de cas

II.2.1.3.3. Cas 3

Voici, enfin, le nombre de mots produits par chaque participant dans le cadre de la troisième étude de cas :

Apprenant	Nombre de mots	Apprenant	Nombre de mots
C1	941	C11	635
C2	447	C12	1300
C3	1021	C13	785
C4	1234	C14	1652
C5	694	C15	889
C6	1672	C16	1889
C7	1444	C17	344
C8	688	C18	2145
C9	1053	C19	1967
C10	385	C20	1722

Tableau 14 : le nombre de mots produits par chaque apprenant dans la troisième étude de cas

La moyenne du nombre de mots produits par un apprenant dans la troisième étude de cas est 1145,35. La moitié de la moyenne est 572,675 et une fois et demie la moyenne est 1718,025.

Ces chiffres nous permettent de placer les apprenants dans les trois catégories de participation, comme suit :

- nombre de participants très actifs (plus de 1718,025) : 4 ;
- nombre de participants moyennement actifs (entre 572,675 et 1718,025) : 13 ;
- nombre de participants peu actifs (moins de 572,675) : 3.

Le graphique suivant montre le pourcentage de chaque catégorie :

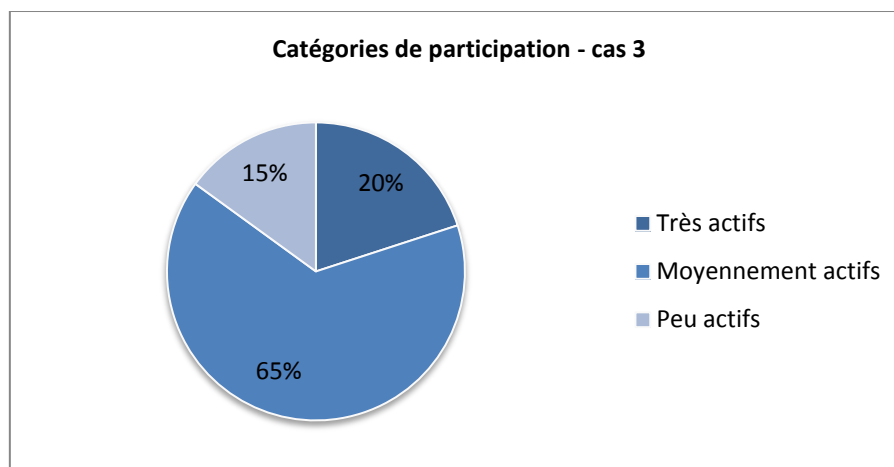


Figure 34 : les trois catégories de participation dans la troisième étude de cas

Les résultats ainsi obtenus sont résumés dans le graphique suivant :

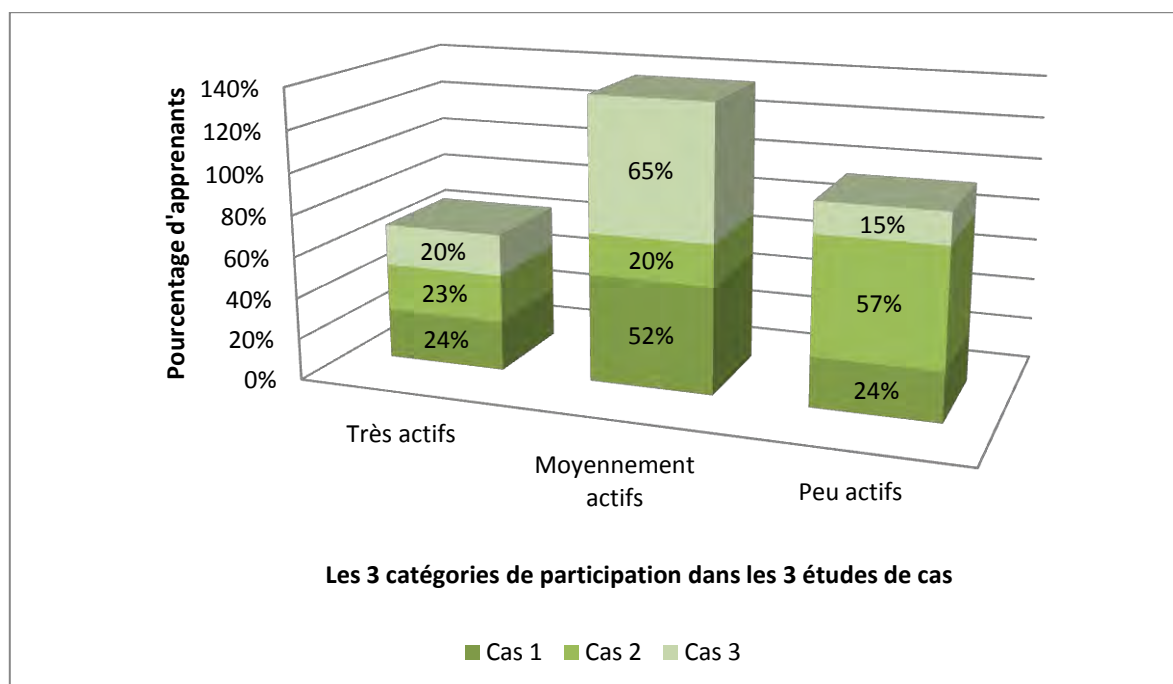


Figure 35 : comparaison des trois catégories de participation (« très actifs », « moyennement actifs » et « peu actifs ») dans les trois études de cas

Comme nous pouvons l'observer sur la Figure 35, les pourcentages de participation très active sont relativement proches dans les trois études de cas (24%, 23% et 20%). Nous constatons une légère baisse de la participation très active dans le cas 2 par rapport au cas 1 et dans le cas 3 par rapport aux cas 1 et 2.

Nous pouvons également remarquer que la deuxième étude de cas fait apparaître le plus grand pourcentage de participation peu active, alors que la troisième étude de cas montre le plus grand pourcentage de participation moyennement active.

II.2.2. Interprétation des résultats

La comparaison des nombres moyens de mots produits par apprenant dans les trois études de cas (cf. supra, Figure 31) a permis de montrer que la troisième étude de cas (tâche actionnelle sociale/environnement personnel d'apprentissage) représente une augmentation très significative du niveau moyen de participation par rapport aux cas 1 et 2 (1145 mots par apprenant dans le cas 3, contre seulement 360 mots dans le cas 2 et 256 mots dans le cas 1).

Nous pouvons également constater une augmentation du niveau moyen de participation dans le cas 2 (tâche actionnel scolaire/environnement institutionnel) par rapport au cas 1 (tâche communicative scolaire/environnement institutionnel). Cependant, cette dernière augmentation doit être relativisée par l'augmentation du pourcentage de participation peu active dans le cas 2. En effet, la comparaison des catégories de participation (cf. supra, Figure 35) montre que la participation a été très hétérogène dans le cas 2 : d'un côté, un pourcentage considérable de participants (57%, contre seulement 24% dans le cas 1) n'ont participé que de façon peu active, et d'un autre côté, 23% des participants ont participé si activement que le nombre moyen de mots produits par apprenant dans le cas 2 a dépassé celui du cas 1.

En ce qui concerne le cas 3, nous pouvons constater que l'augmentation significative du nombre moyen de mots produit par apprenant correspond à une participation plutôt homogène. En effet, un pourcentage considérable de participants (65%, contre 50% dans le cas 1 et 20% dans le cas 2) ont eu une participation moyennement active. De même, nous pouvons remarquer que, dans le cas 3, la participation peu active a baissé considérablement (seulement 15%, contre 24% dans le cas 1 et 57% dans le cas 2).

D'une façon générale, nous pouvons conclure que le cas 3 a suscité une participation globale significativement plus importante par rapport aux cas 1 et 2, et une participation plus homogène par rapport au cas 2. Ceci est conforme aux fondements théoriques de notre étude. En effet, nous attribuons l'augmentation du niveau de participation dans le cas 3 à l'existence d'une dynamique sociale plus forte. Le développement de cette dynamique est favorisé par la mise en œuvre d'artefacts pédagogiques et techniques permettant l'action sociale authentique dans des cadres sociaux qui dépassent le cadre formel de l'institution éducative (cf. supra, I.3 & I.4).

II.3. Analyse de contenu des traces écrites : la nature des échanges

L'analyse quantitative des traces écrites que nous avons réalisée dans le précédent chapitre a mis en lumière la différence entre les trois cas étudiés en ce qui concerne les niveaux de participation des apprenants. Nous avons constaté que le troisième cas étudié a suscité une participation globale significativement plus importante et plus homogène.

Toutefois, le niveau de participation, à lui seul, ne suffit pas pour montrer l'intensité de la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants. Une analyse de la nature des échanges effectués entre les apprenants peut également donner des indications sur l'intensité de la dynamique sociale développée. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous compléterons les résultats obtenus dans le chapitre précédent par une analyse comparative de la nature des échanges dans les trois études de cas. Il s'agira d'une analyse du contenu des traces écrites des communications/productions réalisées par les apprenants.

II.3.1. Méthode

L'analyse que nous réaliserons dans ce chapitre sera une analyse à la fois qualitative et quantitative. Elle sera qualitative dans le sens où nous nous baserons sur un certain nombre d'indicateurs pouvant témoigner de l'existence de certaines propriétés dans les échanges effectués entre les apprenants. Elle sera quantitative dans le sens où, pour montrer l'existence et l'envergure des propriétés en question, nous analyserons le nombre d'occurrences des indicateurs concernés.

II.3.1.1. *Échantillonnage des données*

Notre analyse de contenu porte sur les traces écrites de nos trois études de cas. Ces traces représentent au total 41142 mots. Pour plus de commodités, nous recourons à un échantillonnage des données afin de réduire le volume du corpus à analyser.

Nous choisissons ainsi d'analyser, pour chaque étude de cas, les traces écrites issues de la participation des 7 participants les plus actifs. En effet, nous estimons que les traces d'échanges des participants les plus actifs peuvent faire apparaître la forme la plus intense de la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants dans chaque étude de cas.

L'analyse réalisée dans le chapitre précédent nous permet de reconnaître les participants les plus actifs sur la base du nombre total de mots produits par chaque apprenant. Les tableaux suivants montrent les 7 participants les plus actifs pour chacune des trois études de cas.

Cas 1		Cas 2		Cas 3	
Apprenant	Mots produits	Apprenant	Mots produits	Apprenant	Mots produits
A1	595	B6	1348	C6	1672
A4	571	B12	1572	C7	1444
A7	750	B15	1149	C14	1652
A13	483	B24	1032	C16	1889
A25	612	B25	871	C18	2145
A26	388	B27	1094	C19	1967
A28	424	B28	771	C20	1722
Total	3823	Total	7837	Total	12491

Tableau 15 : les 7 participants les plus actifs pour chacune des trois études de cas

Cet échantillonnage nous permet de réduire le volume du corpus à analyser dans le cadre de notre analyse de contenu à 24151 mots, soit un peu plus de la moitié du volume du corpus total.

II.3.1.2. *Unité d'analyse*

Dans une analyse de contenu, il est important de définir clairement l'unité d'analyse, c'est-à-dire les unités de traces d'activités humaines qui doivent être étudiées, catégorisées et décrites.

Dans notre analyse de contenu, l'unité d'analyse correspond aux traces écrites de la participation des 7 participants les plus actifs dans chaque étude de cas. Nous aurons ainsi 3 unités d'analyses, correspondant à nos trois études de cas, que nous décrirons à l'aide des catégories d'analyse.

II.3.1.3. *Catégories d'analyses*

Une catégorie d'analyse correspond à une propriété particulière dont on cherche à analyser l'existence (et parfois aussi l'envergure et la forme qu'elle prend) dans les unités d'analyse.

Dans notre analyse de contenu, nous avons besoin de catégories d'analyse permettant de mieux comprendre la nature des échanges, et en particulier, de savoir si la dynamique

sociale développée au sein des groupes d'apprenants peut être assimilée à une dynamique sociale de communauté virtuelle.

Nous basant sur la revue de la littérature sur les communautés d'intérêt, de pratique et d'apprentissage (cf. supra, I.5), notamment sur les indicateurs de la constitution d'un groupe en communauté (Wenger, 2005 ; Grosjean, 2007 ; Dejean-Thircuir, 2008) (cf. supra, I.5.12), nous analyserons l'existence et l'étendue des deux propriétés suivantes dans les échanges effectués entre les apprenants. Nous considérons ces deux propriétés comme étant représentatives d'une dynamique sociale de communauté virtuelle :

- établissement de liens socio-affectifs ;
- développement d'une identité commune.

Ces deux propriétés constituent donc nos catégories d'analyse de contenu. Evidemment, il n'est pas aisé de décrire objectivement nos unités d'analyse via ces catégories, à moins d'avoir des indicateurs précis pour chaque catégorie.

II.3.1.4. *Indicateurs*

Nous avons besoin d'indicateurs qui nous permettent de déterminer si les propriétés susmentionnées (nos deux catégories d'analyse) sont présentes dans les segments à analyser (nos trois unités d'analyse) et quelles sont leurs étendues. Nous nous servirons de différents types d'indicateurs (lexical, grammatical, iconique) dont la présence et le nombre d'occurrences dans les traces écrites pourraient nous donner des indications sur la présence et l'étendue de nos catégories d'analyse.

II.3.1.4.1. *Indicateurs de la catégorie « établissement de liens socio-affectifs »*

Nous nous servirons des indicateurs ci-dessous pour montrer l'« établissement de liens socio-affectifs » :

1. le nombre d'occurrences de références directes à un partenaire d'échanges en utilisant son nom/prénom ;
2. le nombre d'occurrences d'émoticônes utilisés dans le cadre des échanges ;

Bien entendu, les volumes de nos trois unités d'analyse ne sont pas égaux. C'est pourquoi, pour chaque unité d'analyse, nous calculerons les pourcentages d'occurrences des deux indicateurs ci-dessus.

II.3.1.4.2. Indicateurs de la catégorie « développement d'une identité commune »

En ce qui concerne notre deuxième catégorie d'analyse, à savoir, « le développement d'une identité commune », nous nous servirons des indicateurs suivants :

1. le nombre d'occurrences des différentes formes des structures grammaticales suivantes (tous les temps verbaux comprises, les formes négatives comprises), lorsque le pronom « *we* » fait référence à l'apprenant et à un ou plusieurs de ses partenaires ou lorsqu'il fait référence à une communauté sociale plus large dont l'apprenant et ses partenaires font partie.

En utilisant ces structures, l'apprenant s'unifie et s'identifie avec ses partenaires d'échange linguistique ou avec des communautés sociales qui les englobent. Ces structures peuvent ainsi témoigner de l'existence d'une certaine identité commune au sein du groupe :

- « *we are* » ;
 - « *we have* » ;
 - « *we can/are able to* » ;
 - « *we want/would like* » ;
 - « *we should/have to/must* » ;
 - « *we think* » ;
 - « *we agree* » ;
 - « *we like/love* ».
2. le nombre d'occurrences des unités lexicales suivantes lorsqu'elles font référence à l'apprenant et à un ou plusieurs de ses partenaires ou lorsqu'elles font référence à une communauté sociale plus large dont l'apprenant et ses partenaires font partie :
 - « *our/ours* » ;
 - « *us* ».

De même que pour les indicateurs de l'établissement de liens socio-affectifs, nous calculerons les pourcentages d'occurrences des indicateurs du développement d'une identité commune pour chaque unité d'analyse.

II.3.2. Résultats

Ci-dessous, nous allons présenter les résultats obtenus sous forme de tableaux et de graphiques. Commençons par les indicateurs de la catégorie « établissement de liens socio-affectifs ».

II.3.2.1. *Établissement de liens socio-affectifs*

Tout d'abord, nous allons analyser le premier indicateur de cette catégorie, à savoir, la « référence à un partenaire par son nom/prénom ».

La deuxième colonne du Tableau 16 montre le nombre d'occurrences et la troisième colonne montre le pourcentage d'occurrences de cet indicateur dans chaque unité d'analyse. Les nombres d'occurrences de cet indicateur dans les trois unités d'analyse sont respectivement 14, 49 et 123. En utilisant le nombre total de mots dont chaque unité d'analyse est constituée, nous pouvons obtenir le pourcentage d'occurrences de l'indicateur :

$$(14 \times 100) / 3823 = 0,3662 ;$$

$$(49 \times 100) / 7837 = 0,6252 ;$$

$$(123 \times 100) / 12491 = 0,9847.$$

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	14	0,36 %
Cas 2	49	0,62 %
Cas 3	123	0,98 %

Tableau 16 : nombres et pourcentages d'occurrences de « référence à un partenaire par son nom ou son prénom »

Voici quelques exemples de référence à un partenaire par son nom/prénom. Rappelons que, pour plus de clarté et pour préserver l'anonymat des participants, les noms/prénoms ont été remplacés par des codes (cf. supra, II.1.11) :

Exemples du cas 1 :

A7 : « **[A4]**, do you think he would have called the police if he (the little one) had a mobile phone?? » ;

A28 : « I agree with you **[A25]**. I liked the movie too » ;

A13 : « If you want great melodramas **[A14]**, Douglas Sirk is one of the great directors of melodramas... ».

Exemples du cas 2 :

B24 : « **[B25]**, if you post yours too and if nobody else has come on the forum at that time there will just be the work of presentation left ! » ;

B12 : « **[B14]**, after adding the conclusion can you please group the different parts ... » ;

B28 : « I'm still waiting for the two other parts , any news from **[B29]** ??? ».

Exemples du cas 3 :

C19 : « In her ancient village, **[C16]** and her sisters were afraid of an abandoned house in the forest that had grass and other things growing in it! » ;

C16 : « **[C20]** would like to have the ability to become invisible, to steal things he said, and **[C19]** would like to have a lot a different powers, as Sabrina the Teenage Witch » ;

C18 : « I also put in this category horror movies, but as I explained to **[membre non-institutionnel 4]**, I mean films like Scream, Halloween, Silence of the Lambs,... ».

La Figure 36 permet de comparer les pourcentages d'occurrences de "référence à un partenaire par son nom/prénom". Comme nous pouvons le remarquer, ce pourcentage augmente de façon significative dans le deuxième cas (tâche actionnelle scolaire/environnement institutionnel) par rapport au premier (tâche communicative

scolaire/environnement institutionnel) et dans le troisième cas (tâche actionnelle sociale/environnement personnel d'apprentissage) par rapport au deuxième.

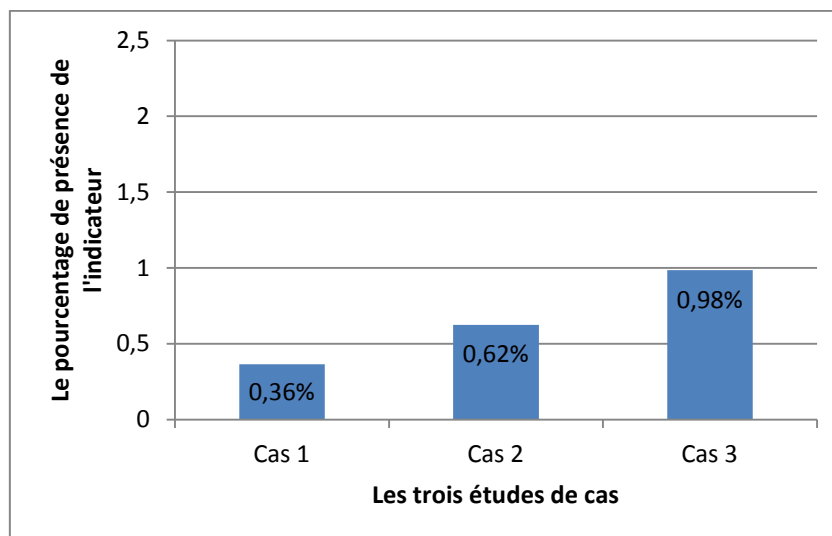


Figure 36 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « référence à un partenaire par son nom ou son prénom »

Passons au deuxième indicateur de la catégorie « établissement de liens socio-affectifs », à savoir, l'« utilisation d'émoticônes ». Le Tableau 17 montre le nombre d'occurrences d'émoticônes dans les traces écrites issues de chacun des trois cas étudiés.

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	1	0,02 %
Cas 2	9	0,11 %
Cas 3	27	0,21 %

Tableau 17 : nombres et pourcentages d'occurrences d'émoticônes

Il est intéressant de noter qu'il n'y a qu'un seul émoticône observé dans l'unité d'analyse correspondant au cas 1 :

A28 : « But at the same time, if I go suddenly upstairs to my neighbour (who lives since last summer in my building) and ask him for sugar, it would maybe look quite strange for him ? ;) »⁸⁰.

⁸⁰ Nous avons considéré comme émoticônes les combinaisons de caractères typographiques tels que « :) », « ;) », « =) », ainsi que l'acronyme « lol ». Ces signes correspondent au sens du terme émoticône étant donné qu'ils sont utilisés dans le discours écrit à l'aide d'un clavier pour communiquer une émotion, un état d'esprit ou une ambiance.

En revanche, dans les traces écrites des cas 2 et 3, nous constatons une augmentation significative de l'utilisation d'émoticônes dont voici quelques exemples :

Exemples du cas 2 :

B15 : « You asked me for a suggestion of introduction but I sent you a complet introduction :) »

B27 : « I don't know much about Mr [B30].. lol ;) » ;

B27 : « Hey thanks ;) hope we'll finish in time...lol ».

Exemples du cas 3 :

C20 : « Family was a good choice for a discussion, everybody has a lot different things to say about it :) » ;

C18 : « Oh my God yes you're right :) my mistake ! I talked with you, and then with another guy named Victor, I mixed things up :s » ;

C19 : « Remember: we should have ugly friends around us to look very beautiful ! lol ».

La Figure 37 permet de comparer les pourcentages d'occurrences de l'indicateur « utilisation d'émoticônes » dans les trois unités d'analyse. Nous pouvons remarquer que ce pourcentage augmente de façon significative dans le cas 2 par rapport au cas 1 et dans le cas 3 par rapport au cas 2.

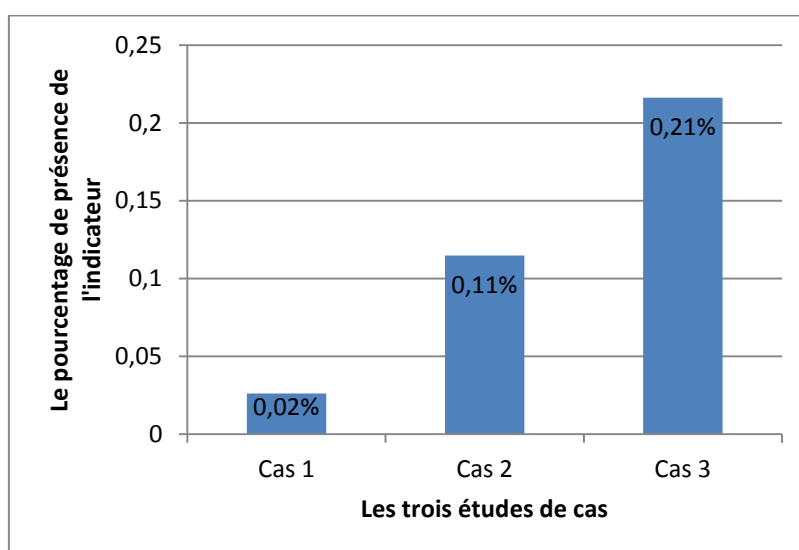


Figure 37 : comparaison des pourcentages d'occurrences d'émoticônes

Nous nous intéressons à présent aux indicateurs du « développement d'une identité commune » qui constitue la deuxième catégorie de notre analyse.

II.3.2.2. *Développement d'une identité commune*

Comme nous l'avons évoqué plus haut (II.3.1.4.2), nous allons analyser les nombres et les pourcentages d'occurrences de certaines structures grammaticales incluant le pronom « *we* » lorsque ce pronom fait référence à l'apprenant et à un ou plusieurs de ses partenaires ou lorsqu'il fait référence à une communauté sociale plus large dont l'apprenant et ses partenaires font partie. Commençons par la structure « *we are* ».

Il est intéressant de noter qu'aucune occurrence de cette structure n'a été observée dans les traces écrites de la première étude de cas. Quant aux traces de la deuxième étude de cas, la seule occurrence observée est la suivante :

*B24 : « **We are** the only groupe which have already post a report on the blog ».*

En revanche, 15 occurrences de cette structure ont été trouvées dans les traces écrites de la troisième étude de cas dont voici quelques exemples :

*C6 : « **We're** in 2000, the world has evoluated and we must evaluate with it » ;*

*C18 : « the film **we are** both fond of is avatar » ;*

*C19 : « **We were** three to discuss: [C16], [C20] and I ».*

Les pronoms « *we* » dans les exemples ci-dessus ont bien sûr des portées différentes. Dans la phrase « *we are the only groupe...* », ce pronom fait référence à l'ensemble des membres du groupe dont l'apprenant B24 fait partie. Dans la phrase « *the film we are both fond of...* », il fait référence à C18 et à son partenaire d'échange. De même, dans la phrase « *we were three to discuss...* », le pronom « *we* » fait référence à l'apprenant C19 et à ses deux partenaires. Par contre, dans la phrase « *we're in 2000...* », il fait référence, non seulement à l'apprenant C6 et à son partenaire, mais aussi à ses lecteurs et, de façon encore plus générale, à la communauté sociale composée de l'ensemble de ses contemporains.

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	1	0,01 %
Cas 3	15	0,12 %

Tableau 18 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we are/were »

La Figure 38, illustre l'augmentation significative du pourcentage d'occurrences de la structure « we are » dans le cas 3 par rapport aux cas 1 et 2.

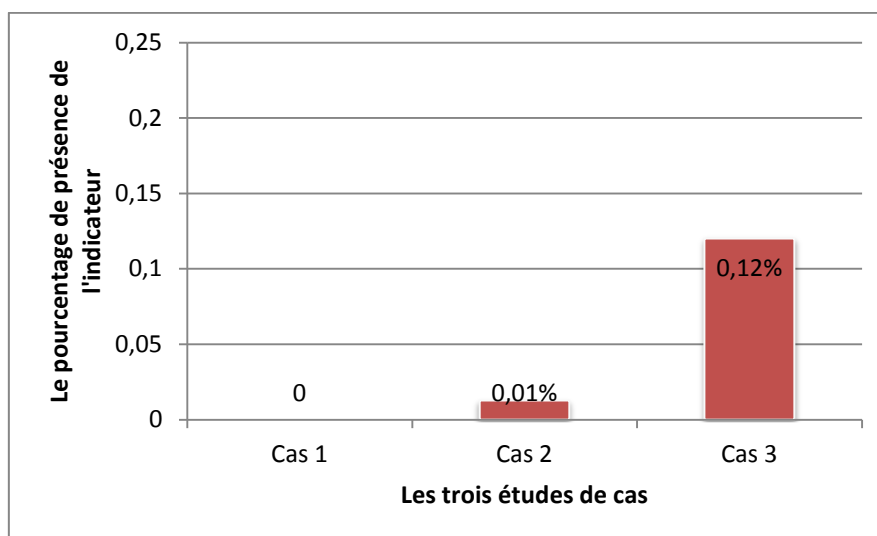


Figure 38 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we are/were »

En ce qui concerne la structure « we have », nous constatons également qu'aucune occurrence de cette structure n'a été observée dans les traces écrites de la première étude de cas. En revanche, nous trouvons plusieurs occurrences de cette structure dans les traces écrites des deuxième et troisième études de cas, dont voici quelques exemples :

Exemples du cas 2 :

B27 : « What about posting what we got on the blog, even if **we don't have** a lot? » ;

B12 : « How can we share the work? **We have not** a lot of time We have not a lot of time » ;

B28 : « **we have** a constructed work , with three parts , a introduction and a conclusion , so , to show our team work we need to pass the oral session at the same time ... ».

Exemples du cas 3 :

C19 : « **We** almost **didn't have** any microphone's issues! Just maybe once but it didn't bother us » ;

C16 : « ... we thought about why the Disney movies are such different from the others cartoons and **we had** the same ideas » ;

C7 : « The message is that the communication skills **we have** are very important ».

Notons encore une fois que le pronom « we » n'a pas la même portée dans tous les exemples ci-dessus : dans les 3 exemples du cas 2 et dans les 2 premiers exemples du cas 3, ce pronom fait référence uniquement à l'apprenant et à ses partenaires. Par contre, dans le dernier exemple du cas 3 (« *The message is that the communication skills we have...* »), ce pronom fait référence, non seulement à l'apprenant C7 et à son partenaire, mais aussi à ses lecteurs et, de façon plus générale, à la communauté sociale composée de l'ensemble de ses contemporains.

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	9	0,11 %
Cas 3	17	0,13 %

Tableau 19 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we have »

Comme le montre la Figure 39, les pourcentages d'occurrences de « we have » augmentent de façon significative dans les cas 2 et 3 par rapport au cas 1.

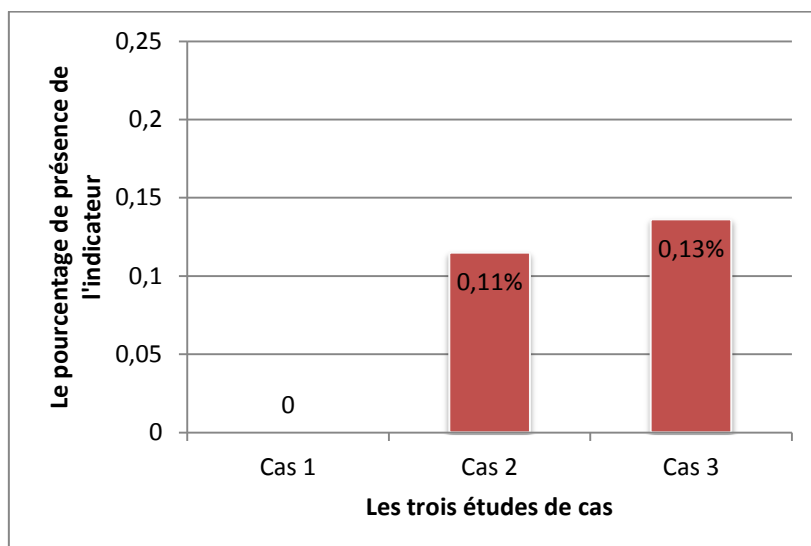


Figure 39 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we have »

Quant à la structure « *we can/are able to* », comme le montre le Tableau 20, nous n'observons qu'une seule occurrence dans le cas 1 :

A25 : « *I'm quite astonished to see that these sites are only based on money. **We could** speak about the quality of listing... for me, "independance day" is a bad movie, but it has earned lots of money... sad!* ».

En revanche, nous constatons une augmentation significative des occurrences de cette structure dans les traces des deuxième et troisième études de cas, dont voici quelques exemples :

Exemples du cas 2 :

B27 : « *Turns out that Internet group work is really interesting concerning how **we are able to** work (or not) together without even seeing us* » ;

B12 : « *How **can we** share the work ?* » ;

B15 : « ***we can** start with a definition of rationing* ».

Exemples du cas 3 :

C18 : « *I'd say it was really interesting to talk with 2 foreign people, as **we could** laugh of our own accents ^^, share our points of view and discuss about a subject we all liked.* » ;

C16 : « **we could not** hear each others well and it was pretty hard to host the conversation with those sound problems » ;

C14 : « How **could we** imagine that this young boy, kissed by his mother in his bed, could ever steal something? ».

Notons, encore une fois, que la portée du pronom « we » dans le dernier exemple du cas 3 (« *How could we imagine that this young boy...* ») est différente de la portée de ce pronom dans les autres exemples. En effet, dans cet exemple, le pronom « we » fait référence, non seulement à l'apprenant et à son partenaire, mais aussi à ses lecteurs et, de façon générale, à toutes les personnes supposées avoir regardé le film en question.

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	1	0,02 %
Cas 2	18	0,22 %
Cas 3	18	0,14 %

Tableau 20 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we can/are able to »

La Figure 40 montre l'augmentation significative des pourcentages d'occurrences de la structure « we can/are able to » dans les cas 2 et 3 par rapport au cas 1.

Par ailleurs, la Figure 40 montre également que le pourcentage d'occurrences de cette structure est plus élevé dans le cas 2 par rapport au cas 3. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la structure « we can/are able to » exprime une « possibilité » ou une « capacité » et c'est précisément la « possibilité de »/« capacité à » produire des articles communs qui constitue l'enjeu majeur de la tâche de la deuxième étude de cas pour les apprenants.

D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que, dans les traces du cas 2, cette structure est presque exclusivement utilisée pour exprimer la capacité/possibilité liée à la réalisation de la tâche, alors que dans les traces du cas 3, elle est également utilisée pour exprimer les capacités/possibilités liées aux contextes de la vie en général (voir par exemple la phrase « *How could we imagine that this young boy...* »).

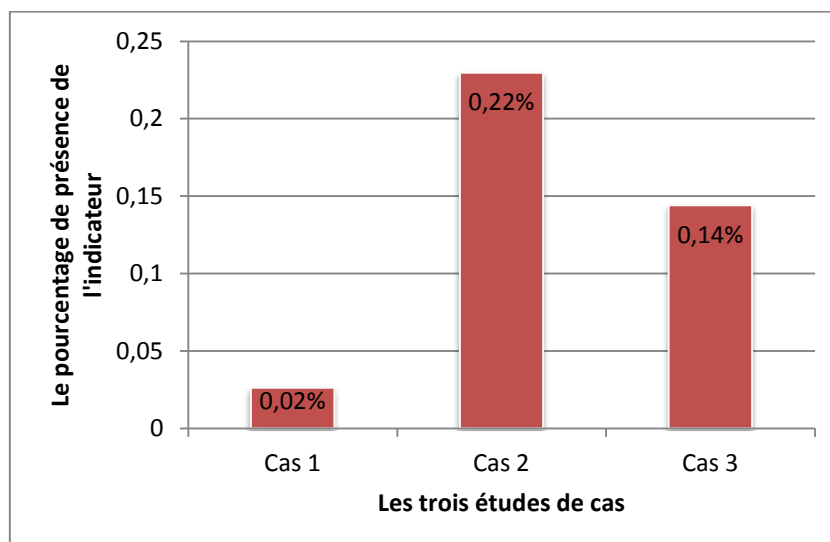


Figure 40 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we can/are able to »

En ce qui concerne la structure « we want/would like », nous n'observons aucune occurrence dans la première unité d'analyse et seulement une occurrence dans chacune des deuxième et troisième unités d'analyse. Voici les occurrences en question :

Cas 2 :

B12 : « if **we want** to get a good note we have to do ... ».

Cas 3 :

C16 : « It was an interesting discussion, but **we would have liked to** have the opinion of someone who got a brother ».

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	1	0,01 %
Cas 3	1	0,008 %

Tableau 21 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we want/would like »

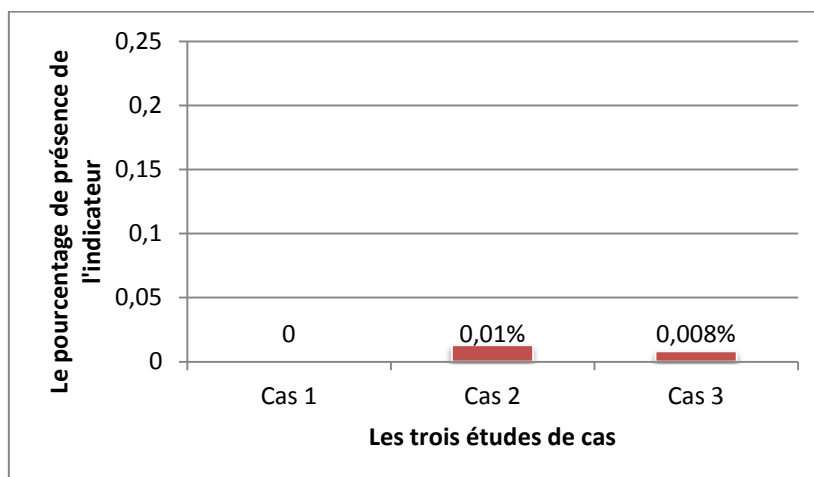


Figure 41 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we want/would like »

Quant à la structure « we should/have to/must », comme le montre le Tableau 22, nous ne trouvons, encore une fois, aucune occurrence dans les traces écrites du cas 1. En revanche, nous trouvons plusieurs occurrences de cette structure dans les traces écrites des cas 2 et 3, dont voici quelques exemples :

Exemples du cas 2 :

B6 : « **We also have to** use different sources to complete our presentation » ;

B12 : « I suggest that we analyze each, all the documents concerning this subject on the site to make a plan for the article which **we have to** publish » ;

B24 : « I know that **we have to** post comments about the other groups' works, but the problem is that we can just see our forum, we can't enter the others. And, the group 2, we are the only group which have already post a report on the blog ».

Exemples du cas 3 :

C19 : « I thought that **we had to** know a topic well before joining a discussion. But apparently, it's not necessary! » ;

C16 : « After the conversation was over, we talked with [membre non-institutionnel 2] and [membre non-institutionnel 1] in the lobby but not for a long time because **we had to** go » ;

C7 : « **we should not** take our safety and security for granted ».

Notons également que la nature de la « nécessité » ou de l'« obligation » exprimée par « *we should/have to/must* » diffère dans les exemples des cas 2 et 3. En effet, dans les traces écrites du cas 2, cette structure est utilisée presque exclusivement pour exprimer des nécessités/obligations liées à la tâche à réaliser, alors que dans les traces du cas 3, elle est également utilisée pour exprimer des nécessités/obligations liées à la vie des apprenants ou à la vie en générale (voir l'exemple « *after the conversation was over...* » ou l'exemple « *we should not take our safety...* » ci-dessus).

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	11	0,14 %
Cas 3	10	0,08 %

Tableau 22 : nombres et pourcentages d'occurrences de « *we should/have to* »

La Figure 42 permet de comparer les pourcentages d'occurrences de cette structure dans les trois unités d'analyse. Nous pouvons constater que ce pourcentage est plus élevé dans le cas 2 par rapport au cas 3. Ceci peut s'expliquer par le fait que, contrairement à la tâche de la troisième étude de cas, qui est une tâche de type social, la tâche de la deuxième étude de cas est une tâche de type scolaire, et par conséquent les obligations collectives scolaires pourraient y paraître de façon plus marquées pour les apprenants. Quant à la première étude de cas, l'absence totale de la structure « *we should/have to/must* » montre bien que la dynamique sociale développée n'inclut pas une réelle nécessité/obligation collective, à part le fait de participer à une discussion de groupe.

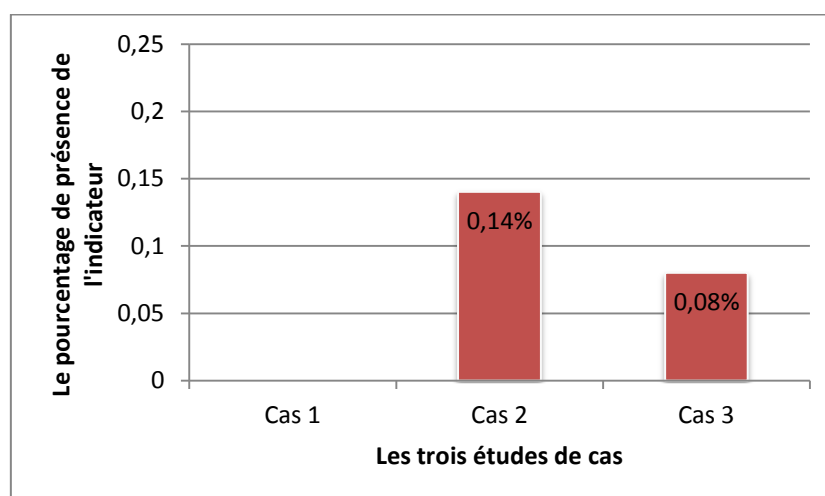


Figure 42 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « *we should/have to/must* »

Quant aux structures « *we think* », « *we agree* », « *we like/love* », comme le montrent le Tableau 23, le Tableau 24 et le Tableau 25, aucune occurrence n'a été observée dans les traces issues des première et deuxième études de cas. En revanche plusieurs occurrences de ces structures ont été trouvées dans les traces écrites issues de la troisième étude de cas. Nous allons présenter des exemples pour chaque structure.

Exemples de « *we think* » dans le cas 3 :

C7 : « **We both think** that the two women are with same problem, domestic violence » ;

C19 : « **we think** he does not want to anymore those shoes » ;

C20 : « Then **we thought** about why the Disney movies are such different from the others cartoons and we had the same ideas ».

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	0	0
Cas 3	3	0,02 %

Tableau 23 : nombres et pourcentages d'occurrences de « *we think* »

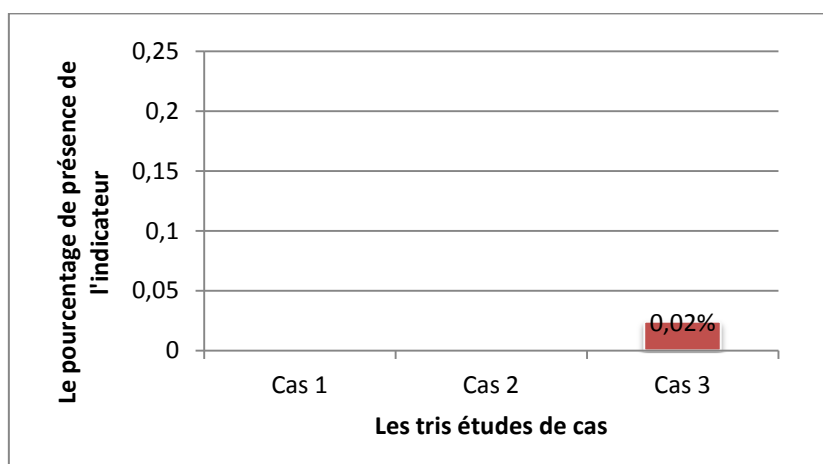


Figure 43 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « *we think* »

Exemples de « *we agree* » dans le cas 3 :

C19 : « **we agreed** that artists in musicals need to be really talented » ;

C16 : « *She told me that Josh Duhamel is really gorgeous to her, and [membre non-institutionnel 1] wried us that she prefer Jude Law and **we all agreed** with her.* » ;

C18 : « *we talked about it and **we all agreed** this man should have been totally sick to ask something like that to his own son....* ».

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	0	0
Cas 3	10	0,08 %

Tableau 24 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we agree »

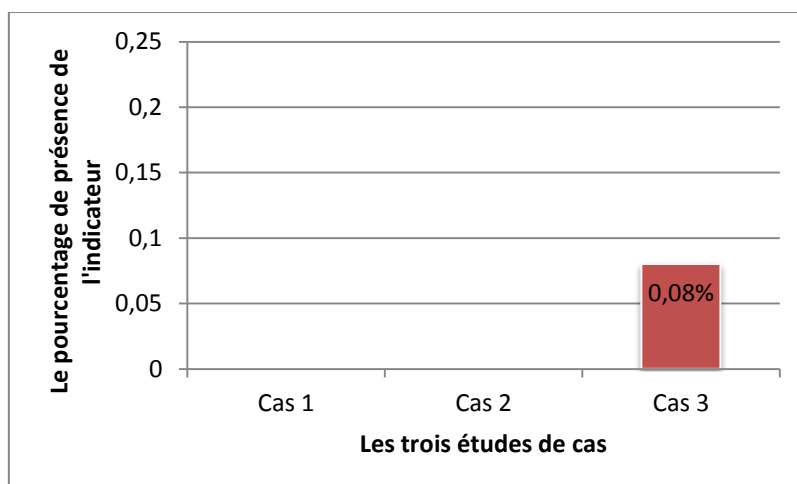


Figure 44 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we agree »

Exemples de « we like/love » dans le cas 3 :

C7 : « **We did not like** this film much because the dialogue was not well done » ;

C19 : « As [C20] said, you like only one musical every five or ten years. It is curious that **we don't like** more of them since we like the concept... Musicals really have a hard life! » ;

C18 : « **We all loved** this song, especially because of the peaceful and hopeful message it brings ».

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	0	0
Cas 3	14	0,11 %

Tableau 25 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we like/love »

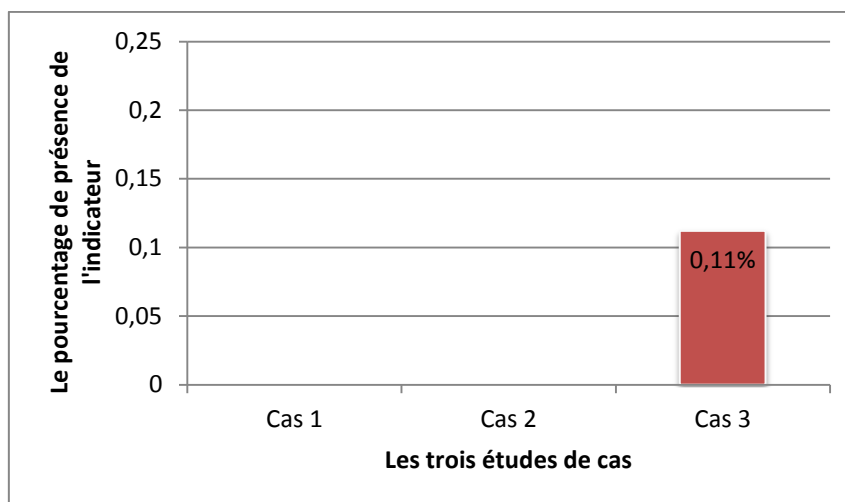


Figure 45 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we like/love »

Enfin, nous allons exposer les nombres et les pourcentages d'occurrences des unités lexicales « *our/ours* » et « *us* » lorsqu'elles font référence à l'apprenant et à un ou plusieurs de ses partenaires ou à une communauté sociale plus large dont l'apprenant et ses partenaires font partie.

Comme le montre le Tableau 26, nous ne trouvons qu'une seule occurrence de « *our/ours* » dans les traces écrites issues de la première étude de cas. Voici l'occurrence en question dans laquelle le mot « *our* » fait référence au groupe des apprenants mais aussi, de façon plus globale, à la communauté de personnes vivant à l'époque actuelle.

A13 : « Well, I don't really like french movies either, especially the ones you find today. But yes, there are many exceptions, and the first for me is The beat that my heart skipped (De battre mon coeur s'est arrêté): I had never seen that in french movies (or in french movies of our days) ».

En revanche, les nombres d'occurrences de cette structure augmentent de façon significative dans les deuxième et troisième études de cas. Voici quelques exemples :

Exemples cas 2 :

B12 : « I will I give a definition of the word " Rationing " so that the other groups which are going to read **our** article understand better about what **our** subject is ;

B15 : « you can not use the article as yours and change **our** work ([B12]'s and me) » ;

B27 : « Hey mates, what about posting what we got on the blog? Even if we don't have a lot...just for **our** honor and pride ».

Exemples cas 3 :

C19 : « But the story that made us all shiver, was told by [C16] when I ask to recall a strange event in **our** life » ;

C20 : « it was funny to talk about this topic and to compare **our** experience about harry potter's world ! » ;

C18 : « Then we spoke about lingopas: we exchanged **our** feelings and **our** experiments of the website, so in fact, the topic I had chosen could not be dealt with ! ».

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	1	0,02 %
Cas 2	22	0,28 %
Cas 3	45	0,36 %

Tableau 26 : nombres et pourcentages d'occurrences de « our/ours »

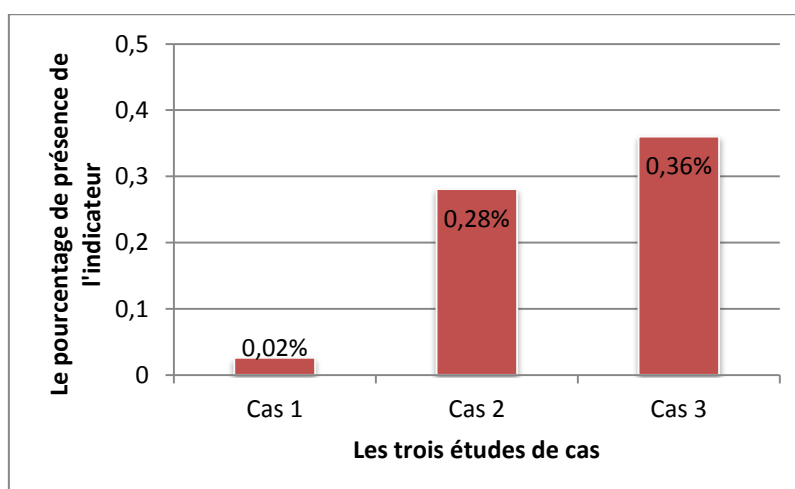


Figure 46 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « our/ours »

Quant à l'unité lexicale « *us* », nous ne trouvons aucune occurrence dans les traces issues de la première étude de cas. En revanche, nous trouvons plusieurs occurrences de cette unité lexicale dans les traces issues des deuxième et troisième études de cas. De plus, nous pouvons constater une augmentation significative des occurrences de cette unité lexicale dans les traces de la troisième étude de cas par rapport à celles de la deuxième. En voici quelques exemples :

Exemples du cas 2 :

*B24 : « Maybe each of **us** should find a subject which have a link with air raids and make a report on it » ;*

*B6 : « In answering these questions we can to do our presentation. We can share them between **us** » ;*

*B15 : « You had to ask **us** before making some changement ».*

Exemples du cas 3 :

*C19 : « The discussion ended when it was time for **us** to go to eat! » ;*

*C18 : « After that, we talked about a movie which had an important impact on **us**, whether positive or negative » ;*

*C14 : « milk is a symbol of life as it is the first thing we eat and gives **us** the strength to go on ».*

Nous pouvons remarquer que le mot « *us* » dans les 3 exemples du cas 2 et dans les deux premiers exemples du cas 3 fait référence aux groupes des apprenants, alors que dans le dernier exemple du cas 3 (« *milk is a symbol of life...* »), ce mot a une portée plus large : il fait référence, non seulement aux apprenants, mais aussi à la communauté humaine dont ils font tous partie.

Étude de cas	Nombres d'occurrences	Pourcentages
Cas 1	0	0
Cas 2	5	0,06 %
Cas 3	35	0,28 %

*Tableau 27 : nombres et pourcentages d'occurrences de « *us* »*

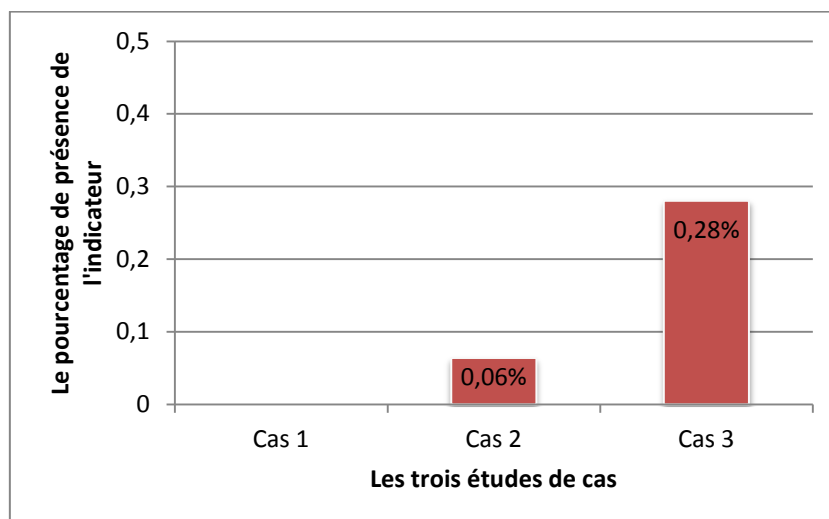


Figure 47 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « us »

II.3.3. Interprétation des résultats

L'analyse du contenu des traces écrites issues des trois études de cas a permis de constater que la présence des indicateurs de l'établissement de liens socio-affectifs est significativement plus importante dans le cas 3 (tâche actionnelle sociale/environnement personnel d'apprentissage) par rapport au cas 2 (tâche actionnelle scolaire/environnement institutionnel), et dans le cas 2 par rapport au cas 1 (tâche communicative scolaire/environnement institutionnel).

De plus, cette analyse a permis de constater que les indicateurs du développement d'une identité commune étaient presque inexistants⁸¹ dans les traces écrites du cas 1. Quant aux traces écrites du cas 2, les résultats étaient plus mitigés dans le sens où certains de nos indicateurs du développement d'une identité commune étaient inexistants ou très peu présents (par exemple, « *we think* », « *we agree* », « *we like/love* », « *we are* », « *we want/would like* »), alors que certains autres de ces indicateurs étaient très présents (par exemple, « *we have* », « *we can/are able to* », « *we should/have to/must* »). Enfin, en ce qui concerne les traces écrites du cas 3, la grande majorité des indicateurs du développement d'une identité commune étaient très présents.

⁸¹ À part une seule occurrence de « *we could* », aucune occurrence d'indicateurs du développement d'une identité commune n'a été observée dans l'unité d'analyse correspondant au cas 1.

Nous pouvons ainsi conclure que, de façon générale, le développement d'une identité commune se manifeste davantage dans le cas 3 par rapport au cas 2 et dans le cas 2 par rapport au cas 1. Ce résultat est, encore une fois, conforme aux fondements théoriques de notre étude (voir aussi II.2.2). En effet, l'établissement de liens socio-affectifs et le développement d'une identité commune au sein des groupes d'apprenants témoignent du passage progressif de la dynamique sociale du groupe vers une dynamique de communauté virtuelle. Cette dynamique s'avère être relativement marquée dans notre deuxième étude de cas (tâche actionnelle scolaire/environnement institutionnel) et très marquée dans notre troisième étude de cas (tâche actionnelle sociale/environnement personnel d'apprentissage). Le développement de cette dynamique est favorisé par la mise en œuvre d'artefacts pédagogiques et techniques permettant l'action sociale authentique dans des cadres sociaux qui dépassent le cadre formel de l'institution éducative (cf. supra, I.3 & I.4).

Conclusions au terme de la deuxième partie

Sur la base des fondements théoriques présentés dans la première partie de cette thèse, nous avons proposé, dans les « conclusions au terme de la première partie », trois types d'évolutions pour les activités d'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel :

- celle des tâches d'apprentissage des langues ;
- celle des environnements virtuels d'apprentissage des langues ;
- celle de la nature de la dynamique sociale des activités d'apprentissage des langues.

Nous avons suggéré que la réalisation des deux premières évolutions dépendait d'une prise de conscience des acteurs de l'enseignement des langues de la pertinence et de la nécessité de ces évolutions. Nous avons souligné également le fait que la troisième évolution était plus difficile à réaliser. En effet, la nature de la dynamique sociale des activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel ne peut évoluer que par une évolution préalable des tâches et des environnements virtuels d'apprentissage mis en œuvre dans ce contexte.

Afin d'évaluer l'impact de différentes combinaisons de tâches/environnements virtuels d'apprentissage des langues sur l'intensité de la dynamique sociale développée au sein de groupes d'apprenants, nous avons réalisé dans la deuxième partie de cette thèse, une analyse comparative des traces écrites issues de trois études de cas.

À l'issue de notre étude de terrain, nous pouvons affirmer que, conformément aux fondements théorique de notre étude, l'adoption d'une tâche de type « actionnel social » sur la base d'un « environnement personnel d'apprentissage » peut favoriser une dynamique

sociale plus intense par rapport aux autres catégories de tâches/environnements virtuels d'apprentissage.

Dans le contexte de notre étude de terrain, nous avons pu remarquer cette intensité, non seulement grâce à l'augmentation significative de la quantité des traces écrites, mais aussi à travers l'augmentation des unités grammaticales, lexicales ou iconiques témoignant de l'établissement de liens socio-affectifs et du développement d'une identité commune au sein des groupes d'apprenants.

Conclusion générale

Cette thèse s'est donnée comme objectif d'appréhender l'activité d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel selon une approche systémique basée sur la théorie de l'activité. Cette approche considère l'apprentissage des langues comme un acte social à part entière facilité par un ensemble d'instruments et réalisé dans un cadre social donné. Comme toute autre activité sociale, l'apprentissage des langues est considéré dans cette approche comme un acte conscient dirigé vers une finalité. Cette finalité consiste à devenir capable d'agir efficacement dans différents contextes de la vie en société au moyen d'une langue étrangère ou seconde. Une telle finalité correspond bien au concept de « compétences en langues » auquel nous avons consacré un chapitre dans cette thèse. Nous avons montré que ce concept a fait l'objet d'une évolution constante en élargissant progressivement pour intégrer finalement toutes les dispositions permettant d'agir dans le cadre des contextes sociaux authentiques.

Selon l'approche de la théorie de l'activité, l'apprentissage d'une langue ne peut pas être dissocié des actions sociales auxquelles il est destiné. En d'autres termes, l'apprentissage des langues ne doit pas être considéré comme une phase préparatoire à l'action au sein de la société mais comme partie intégrante de l'activité sociale elle-même. C'est pourquoi, dans cette approche, l'objectif du développement des compétences en langues ne peut être réellement atteint qu'en permettant à l'individu de prendre part à des activités collectives au sein des communautés sociales.

Force est cependant de constater que les activités d'apprentissage des langues tel qu'elles sont mises en œuvre dans beaucoup de contextes institutionnels ne s'inscrivent pas dans une telle approche. Les instruments pédagogiques et techniques mis en œuvre dans le cadre de l'activité d'apprentissage limitent souvent l'apprenant à des opérations simples dans un contexte social restreint, voire éloigné des contextes sociaux de la vie auxquels il peut être confronté. D'une part, les tâches d'apprentissage des langues mises en œuvre ne visent souvent que le développement des compétences purement linguistiques, ou au mieux, purement communicatives, à travers des opérations artificielles ou simulées. D'autre part, les environnements virtuels d'apprentissage mis en œuvre ne permettent souvent pas l'implication de l'apprenant dans des cadres sociaux allant au-delà du cadre social de la classe de langue et de l'institution.

Dans ce contexte, notre thèse se veut être une contribution à l'évolution des activités d'apprentissage des langues en ligne en contexte institutionnel dans le sens de l'approche de la théorie de l'activité.

Contributions de la recherche

Notre travail de thèse a l'ambition de contribuer à la recherche en didactique des langues aussi bien du point de vue théorique que du point de vue méthodologique.

Sur le plan théorique, notre recherche apporte les contributions suivantes :

- (i) Elle propose une réévaluation des concepts de « compétences en langues » et de « tâches d'apprentissage des langues » sur lesquelles il y a déjà une forte tradition de recherche, mais qui nécessitent néanmoins d'être revisités sur la base des évolutions théoriques les plus récentes en didactique des langues. Notre recherche propose également une analyse approfondie des concepts d'« environnement personnel d'apprentissage » et de « communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage » qui sont très peu étudiés en didactique des langues.
- (ii) Notre thèse offre une classification des tâches sur la base de la visée de la tâche et du cadre social dans laquelle elle peut être réalisée. Cette classification permet de rendre compte des dimensions « actionnelle » et « sociale » des tâches. Cette

classification vient compléter les classifications existantes dans la littérature qui, elles, ne s'intéressent souvent qu'aux opérations/actions réalisées par l'apprenant dans le cadre de la tâche et prennent rarement en compte sa visée et le cadre social de sa réalisation.

- (iii) Enfin, notre recherche offre une meilleure compréhension des possibilités du développement d'une dynamique sociale de communauté virtuelle dans le contexte de l'apprentissage des langues en ligne en milieu institutionnel. En effet, afin de permettre à l'apprenant de développer les compétences en langues nécessaires pour agir efficacement en société, il est indispensable de faire évoluer les instruments pédagogiques et techniques mis en œuvre dans le cadre des activités d'apprentissage des langues. Cette évolution doit se faire dans le sens d'une fusion entre l'apprentissage et la participation au sein des communautés sociales authentiques. Notre recherche montre qu'une telle évolution des tâches et des environnements virtuels d'apprentissage peut conduire au développement d'une dynamique sociale plus intense en milieu éducatif institutionnel.

À part ces contributions théoriques, notre thèse apporte également les contributions méthodologiques suivantes :

- (i) Sur le plan méthodologique global, notre thèse propose une approche systémique des activités d'apprentissage des langues basée sur la théorie de l'activité. Cette approche s'intéresse à l'interrelation entre la finalité de l'activité, les instruments pédagogiques et techniques mis en œuvre et le cadre social dans lequel l'activité d'apprentissage est réalisée.
- (ii) Sur le plan méthodologique de l'étude de terrain, notre thèse propose une méthode d'analyse permettant d'évaluer l'impact de différents types de tâches et d'environnements virtuels d'apprentissage sur l'intensité de la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants. La méthode d'analyse proposée s'appuie aussi bien sur l'analyse quantitative des traces écrites des communications/productions des apprenants que sur l'analyse du contenu de ces traces. Au travers d'une étude de terrain réalisée dans des contextes réels de l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne en contexte institutionnel, cette

thèse fournit une meilleure compréhension de la relation entre les particularités des instruments pédagogiques (tâches d'apprentissage de langue), celles des instruments techniques (environnements virtuels d'apprentissage) et la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage en milieu institutionnel.

Limites et perspectives de la recherche

Dans le cadre de notre étude de terrain, nous avons effectué une analyse quantitative des traces écrites de l'activité d'apprentissage des apprenants au sein des environnements virtuels d'apprentissage. Nous avons également réalisé une analyse du contenu (qualitative/quantitative) des traces écrites afin d'évaluer la présence et l'étendue de deux paramètres représentatifs de l'intensité de la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants, à savoir, (i) l'établissement de liens socio-affectifs et (ii) le développement d'une identité commune. Nous avons proposé un ensemble d'indicateurs grammaticaux, lexicaux et iconiques pour évaluer ces deux paramètres. Ces indicateurs nous ont permis de comparer les dynamiques sociales développées dans nos trois études de cas et de mettre en exergue la façon dont ces dynamiques sociales se distinguent.

Les indicateurs que nous avons proposés pour évaluer ces deux paramètres pourront être développés par d'autres travaux de recherche. Ceci pourrait se faire non seulement en proposant davantage d'indicateurs lexicaux, grammaticaux ou iconiques mais également en proposant d'autres types d'indicateurs comme des indicateurs de type sémantique. Un exemple d'utilisation d'indicateurs sémantiques dans une analyse de contenu comme celle que nous avons réalisée dans cette thèse consisterait à analyser le nombre d'occurrences des expressions de l'humour adressées par les apprenants les uns aux autres⁸². Étant donné la limite temporelle d'un travail de thèse, nous n'avons pas élargi le champs de notre étude aux indicateurs de type sémantique. Ceci constitue évidemment une perspective pour les recherches à venir.

⁸² Certains chercheurs comme Dejean-Thircuir (2008) ont considéré la présence d'humour comme un indicateur de la constitution du groupe en communauté (cf. supra, I.5.12). Nous estimons que la simple présence de l'humour ne peut pas être considérée comme représentative d'une dynamique sociale de communauté virtuelle et que cela dépend de l'étendue de cette présence. En revanche, nous considérons que les expressions de l'humour pourraient effectivement être utilisées en tant qu'indicateur de l'intensité de la dynamique sociale dans le cadre d'une analyse comparative du contenu des traces écrites.

De plus, au-delà des deux paramètres que nous avons analysés dans nos traces écrites (« établissement de liens socio-affectifs » et « développement d'une identité commune »), de futures recherches pourront proposer d'autres paramètres liés à l'intensité de la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage des langues en contexte institutionnel. Par exemple, le « niveau du dévoilement de soi » pourrait également être analysé en tant que marqueur de l'intensité de la dynamique sociale. Afin d'analyser les paramètres tels que le niveau du dévoilement de soi, les recherches à venir devront également se consacrer à la définition d'indicateurs précis en s'inspirant de la présente recherche et en apportant de nouvelles contributions.

En résumé, notre recherche a ouvert la voie à de nombreuses études futures en proposant un cadre conceptuel, une théorisation de concepts peu étudiés ou nécessitant une réévaluation ainsi qu'une méthodologie d'analyse. Cet apport à la fois théorique et méthodologique pourra certainement être réutilisé à l'avenir en didactiques des langues.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.

Alstyne, M., & Brynjolfsson, E. (1997). Electronic communities : Global village or cyberbalkans ? *Paper presented at the 17th International Conference on Information Systems Cleveland, OH (Dec. 1996)*. Cambridge: MIT Sloan School.

Amberg, M., Reinhardt, M., Haushahnand, M., & Hofmann, P. (2009). Designing an Integrated Web-based Personal Learning Environment based on the Crucial Success Factors of Social Networks. (A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González, & J. Mesa González, Éds.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* , 2, pp. 1075-1080.

Anderson, L. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans M. Crahay, & D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 365-385). Bruxelles: Labor.

Andreucci, C., Froment, J., & Vérillon, P. (1996). Contribution à l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage d'instruments sémiotiques de communication technique. *Aster* , 23, 181-211.

Atifi, H., Gauducheau, N., & Marcoccia, M. (2005). *Les manifestations des émotions dans les forums de discussion, Journée d'étude "Les émotions dans les interactions en ligne". ICARENS LSH, Lyon, 17 mars 2005.* Récupéré sur <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5bfcb9HB>).

Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning ? *eLearning Papers (www.elearningpapers.eu)* , 2.

Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 211-226). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.

Auinger, A., Ebner, M., Dietmar, N., & Holzinger, A. (2009). Mixing Content and Endless Collaboration – MashUps: Towards Future Personal Learning Environments. Dans C. Stephanidis (Éd.), *Universal Access in Human-Computer Interaction, Applications and Services*. 3, pp. 14-23. Berlin: Springer.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press (trad. fr. : *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil, 1970).

Bagozzi, R. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly* , 55 (2), pp. 178-204.

Baron, J., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 177-197). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.

Bartolomé, A. (2008). Web 2.0 and New Learning Paradigms. *eLearning Papers (www.elearningpapers.eu)* , 8.

Baumeister, R., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology* , 74 (5), pp. 1252-1265.

Baym, N. (1998). The emergence of the on-line community. Dans S. Jones, *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community* (pp. 35–68). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Beacco, J.** (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Benoit, J.** (2000). *La communauté de pratique en réseau : une source d'apprentissage collectif*. Récupéré sur TACT (TéléApprentissage Communautaire et Transformatif): <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/index.htm> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uym8XUbs>).
- Berner, C.** (1997). L'herméneutique et le problème de la vérité. Dans R. Quilliot, *La Vérité* (pp. 84-95). Paris: Ellipses.
- Berners-Lee, T., & Caillau, R.** (1990). *World Wide Web: Proposal for a Hyper Text Project*. Récupéré sur <http://www.w3.org/Proposal.html> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uynKVE8t>).
- Blin, F., & Donohoe, R.** (2000). Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. *Alsic (Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication)*, 3 (1), pp. 19-47.
- Boltanski, J.** (2002). *La révolution chomskyenne et le langage*. Paris: L'Harmattan.
- Bouabid, L., & Jaillet, A.** (2008). Scénario descriptif d'une activité d'apprentissage à distance, approche fondée sur la théorie de l'activité. *CEMAFORAD (Colloque Euro Méditerranéen et Africain d'Approfondissement sur la FORMation A Distance)*.
- Bourhis, A., & Tremblay, D.** (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratiques virtuelles*. Québec: CEFRIO, Collection Recherche et Études de cas.
- Bourmaud, G.** (2007). L'organisation systémique des instruments : Méthodes d'analyse, propriétés et perspectives de conception ouvertes. *Acta-Cognitica, Actes du colloque ARCo'07 – Cognition, Complexité, Collectif* (pp. 61-75). Nancy – Loria: Association pour la Recherche Cognitive.
- Breen, M.** (1987). Learner contributions to task design. Dans C. Candlin, & D. Murphy, *Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brodin, É.** (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 5 (2), pp. 149-181.

- Brown, A., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J.** (1993). Distributed expertise in the classroom. Dans G. Salomon, *Distributed Cognition* (pp. 188-228). New York: Cambridge University Press.
- Brown, J., & Adler, R.** (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*, 43 (1), pp. 16-32.
- Brumfit, C.** (1979). 'Communicative' language teaching: an educational perspective. Dans C. Brumfit, & K. Johnson, *The communicative approach to language teaching* (pp. 192-205). Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C., & Johnson, K.** (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J.** (1983). *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. (M. Deleau, Trad.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Butzbach, M., Fache, R., Martin, C., Nunez, R., Pastor, D., & Saracibar, I.** (2007). *Sac à dos 1, Méthode de français pour adolescents*. Barcelona: Maison des langues/Difusión.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M.** (2001). *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching, and testing*. London: Pearson.
- Calderwood, P.** (2000). *Learning Community. Finding Common Ground in Difference*. New-York: Teachers College Press.
- Canale, M.** (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. Richards, & R. Schmidt, *Language and communication*. Londres et New-York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Candlin, C.** (1987). Towards task-based language learning. Dans C. Candlin, & D. Murphy, *Practical Papers in English Language Education* (Vol. 7). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carbonneau, M., & Legendre, M.** (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Carrée, P.** (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: l'Harmattan.

- Carugati, F., & Mugny, G.** (1985). La théorie du conflit sociocognitif. Dans G. Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Chanal, V.** (2000). communauté de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) : *Community of practice : learning, meaning and identity*. *M@n@gement*, 3 (1), pp. 1-30.
- Charaudeau, P.** (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette.
- Charlier, B., & Daele, A.** (2006). Quand enseignants, formateurs et chercheurs collaborent pour comprendre les communautés. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 7-12). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N.** (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Cohendet, P., Créplet, F., & Dupouët, O.** (2003). Innovation Organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : Le cas de Linux. *Revue Française de Gestion*, 147, pp. 99-121.
- Cole, M., & Wertsch, J.** (1996a). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget. *Human Development*, 39 (5), 250-256.
- Cole, M., & Wertsch, J.** (1996b). *Contemporary Implications of Vygotsky and Luria*. Worcester: Clark University Press.
- Conseil de l'Europe** (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., & Papo, E.** (1976). *Un Niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, F.** (2003). Incarnation, cognition et représentation : comment les sciences cognitives pensent-elles le corps ? *Tracés (traces.revues.org)*, 2.
- Cuq, J.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

Cuthell, J. (2005). What does it take to be active? Teacher participation in online communities. *International Journal of Web Based Communities* , 1 (3), pp. 320-332.

Daele, A. (2006). Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 227-248). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.

Davidson, A., & Waddington, D. (2010). Arrivera-t-on vraiment au e-Learning à l'université? *eLearning Papers (elearningpapers.org)* , 21.

Davis, I. (2005). *Internet Alchemy : Talis, Web 2.0 and All That*. Récupéré sur <http://iand.posterous.com/2005/07/talis-web-20-and-all-that> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5vJzDVRbp>)

De Bruyn, L. (2004). Monitoring online communication: Can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment. *Distance Education* , 25 (1), pp. 67-81.

De Lièvre, B., Quintin, J., & Depover, C. (2002). Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. *Actes du 19ème colloque de l'AIPU*. Louvain-la-Neuve: Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

De Terssac, G. (1996). Savoir, compétences et travail. Dans J. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris: Presses universitaires de France.

Deci, E., & Ryan, R. (1993). Dans R. Vallerand, & E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris: Vigot.

Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic (Apprentissage de Langues et Systèmes d'Information et de Communication)* , 11 (1).

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)* , 8 (1), pp. 45-64.

Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *Actes de la 1ère Rencontre Difusión FLE*, (pp. 9-16).

Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). *The Landscape of Qualitative Research : Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage.

Depover, C., Quintin, J., & De Lièvre, B. (2003). Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration. Dans C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (Éd.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, (pp. 469-476). Strasbourg, France.

Deschryver, N. (2006). *Interactions sociales et apprentissage*. Récupéré sur http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0506/IS_apprentissage.ppt (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5bfOKszZR>).

Devauchelle, B. (2006). Pérennité, partenariats et institutionnalisation. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 271-287). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans E. Spada, & P. Reiman, *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme? Dans A. Taurisson, & A. Senteni, *Pédagogies. Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-47). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Dimai, B., & Ebner, M. (2005). A Community Without a Vision Will Not Work. Dans S. Schaffer, & M. Price, *Interactive Convergence : Critical Issues in Multimedia* (Vol. 10, pp. 241-250). Oxford: Inter-Disciplinary Press.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. (1976). Social Interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of social Psychology*, 6 (2), 245-247.

Dolz, J., & Ollagnier, E. (Éds.). (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

- Doughty, C., & Williams, J.** (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Downes, S.** (2005). E-learning 2.0. *eLearn Magazine* (www.elearnmag.org) .
- Ducrot, O.** (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- Ebner, M.** (2007). E-Learning 2.0 = e-Learning 1.0 + Web 2.0? *Proceedings of the Second International Conference on Availability, Reliability and Security (ARES)* (pp. 1235-1239). IEEE.
- Ebner, M., Holzinger, A., & Maurer, H.** (2007). Future Interfaces for Technology Enhanced Learning? Dans C. Stephanidis (Éd.), *Universal Access in Human-Computer Interaction - Application and Services, 4th International Conference in Human Computer Interaction* (pp. 559-568). Berlin: Springer.
- Ebner, M., Stickel, C., Scerbakov, N., & Holzinger, A.** (2009). A Study on the Compatibility of Ubiquitous Learning (u-Learning) Systems at University Level. Dans C. Stephanidis (Éd.), *Universal Access in Human-Computer Interaction, Applications and Services. 3*, pp. 34-43. Berlin: Springer.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Emmons, R.** (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* , 51, 1058-1068.
- Engeström, Y.** (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* , 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erickson, T.** (1997). Social interaction on the net: Virtual community as a participatory genre. *Proceedings of the thirtieth Hawaii International Conference on System Sciences. Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Sciences* . Maui, Hawaii.

- Faerch, C., & Kasper, G.** (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- Fayon, D.** (2008). *Web 2 et au-delà. Nouveaux internautes : du surfeur à l'acteur*. Paris: Economica.
- Fenner, A., & Newby, D.** (2002). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg: Edition du Conseil de l'Europe.
- Flumian, C., Labascoule, J., & Royer, C.** (2004). *Rond point*. Paris: Difusión.
- Freire, J.** (2008). Universities and Web 2.0: Institutional challenges. *eLearning Papers* (www.elearningpapers.eu), 8.
- George, S.** (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique, Université du Maine, Le Mans, France.
- Geser, G.** (Éd.) (2007). *Open Educational Practices and Resources – OLCOS Roadmap 2012*. Récupéré sur OLCOS (Open eLearning Content Observatory Services project): http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uynmPIFb>).
- Gibson, J.** (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J.** (1977). The theory of affordances. Dans R. Shaw, & J. Bransford, *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gillet, P.** (Éd.). (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M.** (2001). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. Dans A. Perret-Clermont, & M. Nicolet, *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 20-32). Paris: L'Harmattan.
- Gilly, M.** (1993). Psychologie sociale des constructions cognitives: perspectives européennes. *Bulletin de Psychologie*, XLIV (412), 671-683.

- Giordano, Y.** (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris: Editions EMS.
- Girod-Séville, V., & Perret, M.** (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R. Thiétart, *Méthodes de recherche en management* (pp. 13-33). Edition Dunod.
- Giroux, S., & Tremblay, G.** (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Québec: Editions du Renouveau Pédagogique.
- Gohier, C.** (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre étique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, pp. 3-17.
- Green, S., Pearson, E., & Stockton, C.** (2006). Personal Learning Environments: Accessibility and Adaptability in the Design of an Inclusive Learning Management System. Dans E. Pearson, & P. Bohman (Éd.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006*, (pp. 2934-2941).
- Grégori, N., & Brassac, C.** (2001). La conception collaborative d'artefacts : activités cognitives en situation dialogique. *ÉPIQUE, Actes des Journées d'étude en Psychologie ergonomique*. Nantes: Institut de Recherche en Communications et Cybernétique de Nantes.
- Grosjean, S.** (2007). Genèse d'une communauté virtuelle d'apprenants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33 (1).
- Grosjean, S.** (2004). L'apprentissage collaboratif à distance: Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle. *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*, 229-236.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S.** (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teacher College Record*, 103 (6), pp. 942-1012.
- Guérin, F.** (2004). *Le concept de communauté : une illustration exemplaire de la production des concepts en sciences sociales ?* Récupéré sur http://www.brousseau.info/semnum/pdf/2005-02-10_guerin.pdf (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uynxaDkB>).
- Guichon, N.** (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.

- Hacking, I.** (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris: Éditions La Découverte.
- Hagel, J., & Armstrong, A.** (1997). *Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities*. Boston: Harvard Business School Press.
- Halliday, M.** (1972). Linguistic Function and Literary Style: An Inquiry into the Language of William Golding's *The inheritors*. Dans Chatman, *Literary style : a symposium* (pp. 330-365). London: Oxford University Press.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K.** (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Montréal: LICEF.
- Henri, F., & Pudelko, B.** (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 105-126). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.
- Herring, S.** (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. Dans S. Barab, R. Kling, & J. Gray, *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press.
- Hewitt, J., Scardamalia, M., & Webb, J.** (1997). Situative Design Issues for Interactive Learning Environments : The Problem of Group Coherence. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association*. Chicago.
- Hilbert, R.** (1982). Competency-based teacher education versus the real world : some natural limitations to bureaucratic reform. *Urban Education* , 16 (4), 379-398.
- Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsch, D.** (2000). Distributed Cognition : towards a new foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* , 7 (2), 174-196.
- Houle, C.** (1961). *The inquiring mind, Madison*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Howatt, A.** (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hugon, M., & Seibel, C.** (1988). *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

- Huitt, W.** (1999). Conation as an important factor of mind. *Educational Psychology Interactive* .
- Hymes, D.** (1972). On communicative competence. Dans J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Hymes, D.** (1984). *Vers la compétence de communication*. (F. Mugler, Trad.) Paris: Hatier.
- Jermann, P.** (2004). *Computer support for interaction regulation in collaborative problem-solving*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève, Genève.
- Johnson, S., Suriya, C., Won Yoon, S., Berrett, J., & La Fleur, J.** (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers and Education* , 39 (4), pp. 379–393.
- Jones, S.** (1995). Understanding community in the information age. Dans S. Jones, *Cybersociety : Computer-mediated communication and community* (pp. 10-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jonnaert, P.** (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D.** (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'éducation* , XXX (3), 667-696.
- Jonnaert, P., Lauwaers, A., & Pesenti, M.** (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone*. rapport de recherche, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-neuve.
- Jourou, M.** (2007). *Les conditions de développement des communautés de pratique (COPS)*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Paris-Dauphine.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1995). *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1986). *L'implicite*. Paris: A. Colin.

- Kim, A.** (2000). *Community Building On the Web: Secret Strategies for Successful Online Communities*. Berkeley: Peachpit Press.
- Kramsch, C.** (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S.** (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kutti, K.** (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. Dans B. Nardi, *Context and Consciousness*. London: MIT Press.
- Labov, W.** (1971). The notion of 'system' in Creole . Dans D. Hymes, *Pidginization and Creolization of Languages* (pp. 447-472). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laferrrière, T.** (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education* , 6, pp. 5-21.
- Laferrrière, T., & Nizet, I.** (2006). Conditions de fonctionnement des communautés dans des espaces numériques. Dans A. Daele, & C. Bernadette, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 157-175). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.
- Lamy, M.** (2005). *Apprenants et conférences électroniques : facilitation et détournements*. Récupéré sur Archive EduTice: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/63/34/PDF/lamy.pdf> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uyoRbqin>).
- Lapassade, G.** (2006). L'observation participante. Dans R. Hess, & G. Weigand (Éds.), *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Paris: Economica.
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G.** (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1997). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Édition d'organisation.

Le Boterf, G. (2006). Gestion des compétences, les 7 commandements pour penser juste. *Personnel*, 470.

Le Glatin, M. (2007). *internet : un séisme dans la culture*. Toulouse: Attribut.

Le Moigne, J. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.

Leontiev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. Dans J. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, G. (1999). Virtual community presence in Internet Relay Chatting. *Journal of Computer-Mediated Communication (jcmc.indiana.edu)*, 5 (1).

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition. Dans K. Hyltenstam, & M. Pienemann, *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Long, M., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26 (1), pp. 27-47.

Luria, A. (1976). *The Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 1 (2), pp. 133-146.

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, 6 (1), pp. 109 - 125.

Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3 (1), pp. 93-115.

Marcoccia, M. (2001). La communauté virtuelle : une communauté en paroles. Dans E.-P. I. Telecom R&D (Éd.), *Actes du 3ème Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications : e-usages (12-14 juin 2001, Paris)*, (pp. 179–189). Paris.

Marcoccia, M. (2000). Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. Dans C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso, *Les émotions dans les interactions communicatives* (pp. 249–263). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Markoff, J. (2006). *Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense*. Récupéré sur <http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uyoXeqgg>).

Marquet, P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. *Actes de la conférence EIAH 2005 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*, (pp. 383-388).

Marquet, P., & Dinet, J. (2003). Un cartable numérique au lycée : éléments de sa genèse instrumentale chez les enseignants et les élèves. *Actes de la conférence EIAH 2003 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*, (pp. 307-318).

Masciotra, D., Jonnaert, P., & Daviau, C. (2003). La relationalité : esquisse d'un cadre éactif pour l'intelligence des situations. *REF2003 (Réseau Education Formation, 18-19-20 septembre 2003), symposium situation de formation et problématisation*. Genève.

Maurand-Valet, A. (2010). Choix méthodologique en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ? *Actes du 31ème Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité, "Crises et nouvelles problématiques de la Valeur"*. Nice, France.

McDermott, R. (1999). Learning across teams: How to build communities of practice in team organisations. *Knowledge Management Journal*, 8, pp. 32-36.

McDermott, R., & O'Dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), pp. 76-85.

Médioni, M. (2009). *L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme*. Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). aplv-languesmodernes.org.

- Mehler, J., & Beverb, T.** (1968). The Study of Competence in Cognitive Psychology. *International Journal of Psychology* , 3 (4), 273 - 280.
- Meyers, E.** (2007). From activity to learning: using cultural historical activity theory to model school library programmes and practices. *Information Research* , 12 (3).
- Millerand, F.** (2001). Le courrier électronique : artefact cognitif et dispositif de communication. *Actes du colloque La Communication Médiatisée par Ordinateur : un carrefour de problématiques*. 15 et 16 mai 2001, Université de Sherbrooke.
- Moghnieh, A., & Blat, J.** (2009). A basic framework for integrating social and collaborative applications into learning environments. (A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González, & J. Mesa González, Éds.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* , 2, pp. 1057-1061.
- Moscovici, S.** (1984). Le domaine de la psychologie sociale. Dans S. Moscovici (Éd.), *La psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Muller, N.** (2002). L'évaluation des compétences, une situation de communication complexe. (V. Castelloni, & B. Py, Éds.) *Notions en question* , 6, pp. 75-82.
- Nagler, W., & Ebner, M.** (2009). Is Your University Ready For the Ne(x)t-Generation? *Proceedings of 21st World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-Media)*, (pp. 4344 - 4351).
- Narcy-Combes, J.** (2005). *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Nardi, B.** (Éd.). (1996). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge: MIT Press.
- Newberger, D.** (1983). Learning Disabilities and Competency-Based Instruction: Intertwined or Poles Apart? *Journal of Learn Disabilities* , 16 (7), 393-397.
- Nguyên-Duy, V., & Luckerhoff, J.** (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherches Qualitatives - Hors Série* , 5, pp. 4-17.
- Nissen, E.** (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université De Strasbourg.

Norman, D. (1991). Cognitive Artefacts. Dans J. Carroll, *Designing Interaction : Psychology at the Human - Computer Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Norman, D. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York: Basic Books.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). *Go For It: Level 2. Test and games package*. Boston: Heinle.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Récupéré sur O'reilly: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uyoil8YT>).

Pakdel, A., & Springer, C. (2010). De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne : exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue. *Proceedings of EUROCALL 2010, Languages, Cultures and Virtual Communities*. Bordeaux, France: European Association for Computer-Assisted Language Learning.

Pastré, P., & Samurçay, R. (2001). Travail et compétence: un point de vue de didacticien. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin, *Les compétences en ergonomie* (pp. 102-112). Toulouse: Octarès.

Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), pp. 45-48.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Presses universitaires de France.

Perret-Clermont, A. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.

- Perrichon, E.** (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Jean Monnet.
- Piaget, J.** (1973). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J.** (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pica, P., Kanagy, R., & Falodun, J.** (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. Dans G. Crookes, & S. Gass, *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-34). Cleveland: Multilingual Matters.
- Pisani, F., & Piotet, D.** (2008). *Comment le web change le monde : l'alchimie des multitudes*. Paris: Pearson Village Mondial.
- Prabhu, N.** (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Preece, J.** (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester: Wiley.
- Prensky, M.** (2004). *The Death of Command and Control*. (T. A. Partners, Éd.) Récupéré sur <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5vJxI2Jcu>)
- Proulx, S., & Latzko-Toth, G.** (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, 32 (2), pp. 99-122.
- Pudelko, B., Daele, A., & Henri, F.** (2006). Méthodes d'études des communautés virtuelles. Dans A. Daele, & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 126-155). Paris ; Budapest ; Kinshasa: l'Harmattan.
- Puren, C.** (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). aplv-languesmodernes.org.
- Puren, C.** (2009a). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). aplv-languesmodernes.org.

Puren, C. (2009b). *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). aplv-languesmodernes.org.

Pylyshyn, Z. (1973). The role of competence theories in cognitive psychology. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2 (1), 21-50.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 241-265). La Dispute.

Rabardel, P. (1995). *les hommes et les technologies*. Paris: Armand Collin.

Rebillard, F. (2007). *Le web 2.0 en perspective. Une analyse socioéconomique de l'internet*. Paris: L'Harmattan.

Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles*. Paris: Addison-Wesley.

Ribe, R., & Vidal, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.

Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (1997). *New Interchange: Student book 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Rico García, M., Gómez Rey, I., Bravo Ferreira, P., & Delicado Puerto, G. (2009). University 2.0: How well are teachers and students prepared for Web 2.0 best practices? (A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González, & J. Mesa González, Éd.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 2, pp. 1126-1130.

Riel, M., & Polin, L. (2004). Learning communities: Common ground and critical differences in designing technical support. Dans S. Barab, R. Kling, & J. Gray, *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 16-52). Cambridge: Cambridge University Press.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.

Rosen, E., & Schaller, P. (2009). Pour une nécessaire contextualisation du CECR en milieu homoglotte. Dans P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah Rahal, *Perspectives pour une*

didactique des langues contextualisée (pp. 167-178). Paris: Editions des archives contemporaines.

Rosnay, J. (2006). *La révolte du pronétariat. Des masse média aux média des masses*. Paris: Fayard.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Londres: Longman.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11.

Ruwet, N. (1967). *Introduction à la grammaire générative*. Paris: Plon.

Salomon, G. (1992). What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? *Sigcue outlook*, 21 (3), pp. 62-68.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave .

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par competences*. Bruxelles: De Boeck.

Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers (www.elearningpapers.eu)*, 9.

Schlager, M., Fusco, J., & Schank, P. (2002). Evolution of an Online Education Community of Practice. Dans K. Renninger, & W. Shumar, *Building virtual communities: Learning and Change in Cyberspace* (pp. 129-158). Cambridge: Cambridge University Press.

Shumar, W., & Renninger, K. (2002). On Conceptualizing Community. Dans K. Renninger, & W. Shumar, *Building virtual communities* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17 (1), pp. 38-62.

Spector, J., Merrill, M., Merriënboer, J., & Driscoll, M. (Éds.). (2008). *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Spivack, N. (2007). *Web 3.0. The Best Official Definition Imaginable*. Récupéré sur <http://www.novaspivack.com/technology/web-3-0-the-best-official-definition-imaginable> (archivé sur WebCite® : <http://www.webcitation.org/5uyox3KiV>).

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde* (45 R&A), pp. 25-34.

Springer, C. (2000). Les facettes de la compétence en langues. *Actes des Journée d'études 2000 du groupe de recherche GEPED : Cognition, langue et culture, éléments de théorisation* (pp. 67-79). Université Paris 6, Charles V.

Springer, C. (1999b). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en milieu institutionnel? *Les Langues Modernes* (3), 42-56.

Springer, C. (1999a). Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ? *Les Cahiers de l'APLIUT*, XVIII (3), pp. 24-43.

Springer, C. (1998). Recherche en didactique et sciences du langage : questions d'évaluation. *Actes du 2ème colloque de linguistique appliquée. Cofdela* (pp. 76-87). Université De Strasbourg.

Springer, C. (2002). Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de 'compétence'. Dans V. Castelloni, & B. Py, *Notions en question* (Vol. 6, pp. 61-73). ENS Éditions.

Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass, & C. Madden, *Input In Second Language Acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 52 (4), pp. 529-548.

Tallon, A. (1997). *Head and heart: Affection, cognition, volition as triune consciousness*. New York: Fordham University.

Taraghi, B., Ebner, M., & Schaffert, S. (2009). Personal Learning Environment for Higher Education - A MashUp Based Widget Concept. Dans F. Wild, M. Kalz, M. Palmér, & D. Müller (Éd.), *Mash-Up Personal Learning Environments: Proceedings of the Workshop in conjunction with the 4th European Conference on Technology-Enhanced Learning (ECTEL'09)*, (pp. 15-22).

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris: ESF.

- Tardif, J., & Presseau, A.** (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique* , 108, 39-44.
- Taurisson, A.** (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon II.
- Van Ek, J.** (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Vergnaud, G.** (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques* , 10 (2/3), pp. 133-170.
- Vygotski, L.** (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Sneuwly, & J. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.** (1934/1985). *pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Wacheux, F.** (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris: Editions Economica.
- Wagner, R., & Sternberg, R.** (1986). Tacit knowledge, and intelligence in the everyday world. Dans R. Sternberg, & R. Wagner, *Practical intelligence* (pp. 51-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiser, M.** (1991). The Computer for the Twenty-First Century. *Scientific American* , pp. 94-10.
- Weissberg, J.** (2001). Entre présence et absence. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques* (pp. 31-39). Poitiers: CNDP.
- Weisser, M.** (2005). Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant. *Aster* , 41, 193-216.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E.** (2005). *La théorie des communautés de pratique*. (F. Gervais, Trad.) Sainte-Foy, Québec: les Presses de l'université Laval.
- Wenger, E., & Synder, W.** (2000). communities of practice : The organizational frontier. *Harward Business Review* , 1, pp. 139-145.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widdowson, H. (1998). Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics* , 18, pp. 323-33.

Wild, F., Mödritscher, F., & Sigurdarson, S. (2008). Designing for Change: Mash-Up Personal Learning Environments. *eLearning Papers (www.elearningpapers.eu)* , 9.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Winograd, T., & Flores, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition: a New Foundation for Design*. Norwood, New Jersey: Albex Publishing Corporation.

Zourou, K. (2006). *Apprentissage collectif médiatisé et la didactique des langues : instrumentation, dispositif et accompagnement pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.

Index des auteurs

A

Adler, R. · 150
Alstyne, M. · 174
Amberg, M. · 153
Armstrong, A. · 174
Ash, D. · 198
Atifi, H. · 206
Attwell, G. · 150, 152, 153, 161
Audran, J. · 173
Auinger, A. · 153
Austin, J. · 66, 67

B

Baker, M. · 205
Baron, J. · 200, 222, 260
Barrette, J. · 48
Baym, N. · 204
Beacco, J. · 60, 61, 62, 63, 64, 91
Benoit, J. · 174
Berners-Lee, T. · 131
Berrett, J. · 204
Blat, J. · 139
Blaye, A. · 205

Blin, F. · 32
Boltanski, J.E. · 43
Boufrahi, S. · 48
Bourmaud, G. · 23
Bravo Ferreira, P. · 139, 222
Breen, M. · 85, 86
Brodin, É. · 112
Brown, A.L. · 198
Brown, J. · 150
Bruillard, E. · 200, 222, 260
Brumfit, C. · 65, 93
Brynjolfsson, E. · 174
Butzbach, M. · 123
Bygate, M. · 81, 89, 90, 94, 97,
120, 125

C

Caillau, R. · 131
Calderwood, P. · 170
Campioni, J. · 198
Canale, M. · 57, 58, 60, 62
Candlin, C. · 83, 90, 125
Carles, L. · 6, 13, 73, 168, 169, 170,
173, 174, 176, 177, 178, 181,
182, 184, 185, 187, 201

Carugati, F. · 30
Chanal, V. · 193
Charlier, B. · 169, 170, 173
Chomsky, N. · 43, 56
Cohendet, P. · 189
Cole, M.W. · 30
Conseil de l'Europe · 12, 58, 59,
60, 61, 62, 67, 72, 73, 74, 100,
101, 102, 211, 239, 240, 242
Coste, D.E. · 9
Créplet, F. · 189
Crookes, G. · 79, 80
Cuq, J.P. · 69
Cuthell, J. · 199, 200, 260

D

Daele, A. · 169, 170, 173, 180
Daviau, C. · 47
Davidson, A. · 161
Davis, I. · 138
De Bruyn, L. · 204
De Lièvre, B. · 111, 222, 223
De Terssac, G. · 44
Deci, E. · 186

Dejean-Thircuir, C. · 6, 173, 204,
205, 206, 208, 222, 252, 254,
270, 296
Delicado Puerto, G. · 139, 222
Demaizière, F. · 112
Denyer, M. · 121
Depover, C. · 111, 222, 223
Devauchelle, B. · 200, 260
Dietmar, N. · 153
Dillenbourg, P. · 6, 13, 73, 168,
169, 170, 173, 174, 176, 177,
178, 181, 182, 184, 185, 187,
201, 205
Dimai, B. · 174
Dinet, J. · 25, 26
Doise, W.M. · 30
Donohoe, R. · 32
Doughty, C. · 94
Downes, S. · 139, 161
Driscoll, M.P. · 222
Ducrot, O. · 67, 68
Dupouët, O. · 189

E

Ebner, M. · 139, 153, 161, 174,
222
Ellis, R. · 6, 66, 79, 80, 82, 86, 87,
88, 91, 92, 93, 97, 99, 103, 106,
125, 126
Engeström, Y. · 6, 9, 11, 15, 32, 33,
34, 36, 38, 39, 53, 74
Erickson, T. · 204

F

Fache, R. · 123
Faerch, C. · 60
Falodun, J. · 108, 109
Fayon, D. · 136
Fenner, A.B. · 69

Flores, F. · 9
Flumian, C. · 121
Freire, J. · 150
Fusco, J. · 189

G

Gauducheau, N. · 206
George, S. · 222
Geser, G. · 152
Gibson, J. · 22
Gillet, P. · 47, 48
Gilly, M. · 30, 32
Giordano, Y. · 220
Girod-Séville, V. · 219, 220
Gohier, C. · 219
Gómez Rey, I. · 139, 222
Gordon, A. · 198
Green, S. · 153, 363
Grosjean, S. · 6, 195, 198, 206,
207, 208, 222, 249, 251, 252,
254, 270
Grossman, P. · 173
Guichon, N. · 69, 95, 96, 97

H

Hagel, J. · 174
Halliday, M.A.K. · 56
Haushahnand, M. · 153
Henri, F. · 111, 173, 174, 179, 180,
181, 186, 191, 197, 198
Herring, S. · 204
Hilzensauer, W. · 152, 153
Hofmann, P. · 153
Holzinger, A. · 139, 153, 161, 222
Houle, C. · 186
Howatt, A. · 66, 91
Hugon, M.A. · 224
Hull, J. · 117
Hymes, D. · 56, 58

J

Jermann, P.R. · 222
Johnson, K. · 65
Jones, S. · 174, 364
Jonnaert, P. · 44, 45, 47, 48, 49, 53
Jouirou, M. · 193, 195, 218, 219,
220

K

Kanagy, R. · 108, 109
Kasper, G. · 60
Kim, A. · 174
Krashen, S. · 93
Kutti, K. · 11, 15

L

La Fleur, J. · 204
Labascoule, J. · 121
Labov, W. · 56
Laferrière, T. · 169, 180
Lapassade, G. · 240
Latzko-Toth, G. · 174
Lauwaers, A. · 47, 48
Lave, J. · 172
Le Boterf, G. · 44, 47, 49, 50, 51,
52
Le Glatin, M. · 136
Littlewood, W. · 65
Liu, G. · 173
Long, M. · 79, 80, 81
Lundgren-Cayrol, K. · 111
Luria, A.R. · 11, 15, 28

M

Mangenot, F. · 1, 6, 91, 111, 112,
223

Marcoccia, M. · 204, 206, 207, 208
 Markoff, J. · 161
 Marquet, P. · 25, 26, 27
 Martin, C. · 123, 344
 Masciotra, D. · 47
 Maurand-Valet, A. · 218
 Maurer, H. · 139
 McDermott, R. · 179, 188, 189
 Médioni, M. · 102
 Merriënboer, J.V. · 222
 Merrill, M.D. · 222
 Meyers, E. · 38
 Mödritscher, F. · 153
 Moghnieh, A. · 139
 Mugny, G. · 30
 Muller, N. · 56

N

Nagler, W. · 139, 222
 Nakagawa, K. · 198
 Narcy-Combes, J.P. · 95, 112
 Newby, D. · 69
 Nissen, E. · 13, 82
 Nizet, I. · 169
 Norman, D. · 19, 22
 Nunan, D. · 85, 87, 106, 107, 114,
 118
 Nunez, R. · 123

P

Pakdel, A. · 1, 223
 Pascaud, D. · 173
 Pastor, D. · 123
 Pattison, P. · 103, 104
 Pearson, E. · 153
 Perrenoud, P. · 45, 48, 50, 54, 55
 Perret, M. · 30, 219, 220
 Perret-Clermont, A.N. · 30
 Perrichon, E. · 122

Pesenti, M. · 47
 Piaget, J. · 23, 28, 54
 Pica, P. · 108, 109
 Piotet, D. · 131, 132, 136, 137,
 138, 139, 160, 161, 163, 172
 Pisani, F. · 131, 132, 136, 137, 138,
 139, 160, 161, 163, 172
 Platt, J. · 84, 90, 125, 126
 Poirier, C. · 6, 13, 73, 168, 169,
 170, 173, 174, 176, 177, 178,
 181, 182, 184, 185, 187, 201
 Polin, L. · 180
 Prabhu, N. · 83, 90, 105, 125, 126
 Preece, J. · 174
 Prensky, M. · 136
 Proctor, S. · 117
 Proulx, S. · 174
 Pudelko, B. · 173, 174, 179, 180,
 181, 186, 191, 197, 198
 Puren, C. · 67, 70, 102, 123, 125

Q

Quintin, J.J. · 111, 222, 223

R

Rabardel, P. · 18, 22, 24
 Rebillard, F. · 136
 Reinhardt, M. · 153
 Renninger, K. · 200
 Rheingold, H. · 174
 Ribe, R. · 109, 113, 123
 Richards, J. · 84, 90, 117, 125, 126
 Rico García, M. · 139, 222
 Riel, M. · 180
 Roegiers, X. · 46, 47, 48
 Rosen, E. · 95
 Rosnay, J. · 136
 Rost, M. · 69, 70
 Royer, C. · 121

Rutherford, M. · 198
 Ryan, R. · 186

S

Salomon, G. · 222
 Samuda, V. · 89, 90, 94, 97, 120,
 125
 Samurçay, R. · 47
 Saracibar, I. · 123
 Scallon, G. · 47
 Scerbakov, N. · 139, 161, 222
 Schaffert, S. · 139, 152, 153, 222
 Schaller, P. · 95
 Schank, P. · 189
 Schlager, M. · 189
 Seibel, C. · 224
 Shumar, W. · 200
 Sigurdarson, S. · 153
 Skehan, P. · 81, 88, 89, 90, 125,
 126
 Spector, J.M. · 222
 Springer, C. · 1, 6, 32, 33, 46, 51,
 56, 58, 60, 63, 70, 74, 86, 101,
 102, 223
 Sternberg, R.J. · 181
 Stickel, C. · 139, 161, 222
 Stockton, C. · 153
 Suchman, L. · 9
 Suriya, C. · 204
 Swain, M. · 57, 58, 60, 62, 81, 89,
 94, 125

T

Taraghi, B. · 139, 153, 222
 Taurisson, A. · 6, 37, 39

V

Vergnaud, G. · 54

Vidal, N. · 109, 110, 111, 113, 123

Vygotski, L. · 11, 15, 28, 29, 32

W

Wacheux, F. · 219

Waddington, D. · 161

Wagner, R.K. · 181

Weber, H. · 84, 90, 125, 126

Weiser, M. · 161, 162

Weisser, M. · 18, 23

Wenger, E. · 6, 73, 172, 179, 188,
189, 190, 191, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 201, 202, 203,
208, 211, 254, 270

Widdowson, H. · 87, 96, 97

Wild, F. · 153

Williams, J. · 94

Willis, J. · 104, 111, 364

Wineburg, S. · 173

Winograd, T. · 9

Won Yoon, S. · 204

Woolworth, S. · 173

Z

Zourou, K. · 9

Index des thèmes

A

Actes de parole · 60, 67, 68, 69

Action · 4, 6, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 34, 36, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 62, 68, 72, 73, 74, 75, 83, 85, 99, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 115, 124, 126, 127, 150, 152, 164, 186, 190, 191, 197, 202, 205, 212, 213, 220, 226, 227, 232, 243, 258, 269, 294, 297, 299, 307, 311, 313, 317, 359, 369, 371, 375

Activité · 1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 49, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 139, 141, 143, 144, 147, 150, 151, 159, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 173, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 202, 204, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 222, 223, 224, 226, 227, 232, 240, 243, 245, 246, 247, 256, 257, 261, 262, 272, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 304, 307, 311, 323, 342, 343, 374, 375, 377, 378

Affordance · 23, 310

Apprentissage informel · 150, 155, 158, 160, 343, 376

Approche communicative · 66, 67, 68, 70, 71, 72, 80, 84, 85, 86, 92, 100, 375

Approche par compétence · 41, 42, 45, 46, 47, 48, 65, 66, 72, 74, 185, 200, 212, 304, 375

Approche par tâche · 13, 78, 80, 81, 87, 92, 98, 212, 375

Artefact · 2, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 40, 53, 54, 75, 78, 113, 127, 130, 132, 154, 164, 165, 167, 193, 194, 207, 215, 218, 219, 223, 224, 269, 294, 311, 317, 324, 374, 375, 376, 378

Artefact cognitif · 20, 21, 22, 132, 154, 193, 317

Artefact épistémique · 26, 28, 128, 164

Artefact pédagogique · 2, 4, 12, 14, 15, 26, 28, 78, 127, 130, 164, 167, 215, 218, 219, 269, 294, 375, 378

Artefact technique · 2, 4, 12, 15, 26, 27, 28, 40, 53, 113, 130, 154, 164, 167, 215, 376

Authenticité · 69, 70, 71, 82, 103, 107, 115, 124, 188, 213, 310

B

Blog · 22, 137, 138, 151, 157, 160, 232, 234, 235, 238, 239, 246, 247, 253, 254, 261, 279, 280, 285, 291, 344, 354, 356, 358

C

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
· 13, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 73, 74, 75, 101, 102, 103,
213, 241, 243, 244, 306, 307, 321, 322

Clavardage · 22, 157, 235

Communauté · 2, 4, 5, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 29, 30, 33,
34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 53, 54, 61, 62, 63, 64,
65, 74, 75, 76, 77, 102, 103, 128, 138, 152, 153, 160,
163, 164, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 215, 216, 223, 239, 240, 247, 255,
257, 272, 274, 279, 281, 290, 292, 294, 297, 298, 299,
300, 303, 304, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 316,
319, 320, 324, 346, 375, 377, 378

Communauté d'apprentissage · 74, 181, 199, 212

Communauté d'intérêt · 272

Communauté de pratique · 33, 39, 161, 163, 173, 179,
180, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198,
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 211, 212, 257,
304, 306, 313, 324, 346, 377, 378

Communauté de pratique et d'apprentissage · 39, 163,
201, 202, 212, 378

Communauté virtuelle · 2, 5, 14, 15, 40, 41, 153, 160,
167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180,
181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 198, 199, 200, 203,
206, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 239, 240, 247, 272,
294, 298, 299, 300, 303, 306, 307, 308, 311, 312, 314,
316, 319, 320, 377

Communauté virtuelle de pratique et d'apprentissage ·
2, 5, 15, 40, 41, 167, 213, 214, 215, 298, 377

Compétence · 2, 4, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 20, 22, 31, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 89, 91, 93, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 114, 115,
121, 126, 128, 130, 142, 153, 157, 159, 160, 164, 165,
167, 173, 180, 181, 185, 191, 192, 193, 194, 199, 200,
201, 211, 212, 213, 214, 215, 227, 228, 232, 242, 297,

298, 299, 302, 307, 308, 313, 315, 317, 318, 319, 322,
346, 375, 377

Compétence de communication · 57, 58, 59, 61, 63, 64,
65, 66, 73, 76, 91, 114, 115, 214, 313, 322, 375

Compétences communicatives langagières · 62, 111

Compétences en langue · 2, 4, 5, 9, 10, 14, 15, 39, 40, 42,
43, 52, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 78, 80, 81, 83, 85, 103, 104, 121, 128, 130,
142, 164, 165, 167, 181, 213, 215, 228, 297, 298, 299,
322, 375

Composante actionnelle, (des compétences en langues) ·
64

Composante discursive (des compétences en langues) ·
58, 63

Composante ethnolinguistique (des compétences en
langues) · 64

Composante grammaticale (des compétences en
langues) · 58

Composante interculturelle (des compétences en
langues) · 63

Composante interprétative (des compétences en
langues) · 63

Composante linguistique (des compétences en langues) ·
60, 61

Composante pragmatique (des compétences en langues)
· 60, 61

Composante relationnelle (des compétences en langues)
· 64

Composante socioculturelle (des compétences en
langues) · 58

Composante sociolinguistique (des compétences en
langues) · 61

Composante sociologique (des compétences en langues)
· 58

Composante stratégique (des compétences en langues) ·
52, 58

Conditionnelle (ressource cognitive) · 51, 52, 53

Conflit instrumental · 26, 27, 28, 37, 316, 374

Conflit socio-cognitif · 31, 32, 33

Conseil de l'Europe · 13, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 73, 74, 75,
101, 102, 103, 213, 241, 243, 244, 306, 307, 321, 322

Constructivisme (posture épistémologique) · 184, 221, 222, 223, 224, 258, 313

Contexte · 1, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 24, 27, 28, 31, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 59, 60, 65, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 88, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 140, 153, 154, 155, 160, 162, 164, 166, 167, 169, 171, 173, 179, 181, 182, 185, 188, 194, 199, 200, 209, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 240, 243, 246, 247, 257, 262, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 343, 376, 378

Cyberquête · 232

D

Déclarative (ressource cognitive) · 51, 52, 53

Déséquilibre adaptatif · 29, 38, 39

Déséquilibre cognitif · 31, 32

Dynamique sociale · 1, 2, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 32, 33, 40, 77, 102, 103, 113, 115, 118, 124, 126, 138, 164, 167, 169, 173, 174, 179, 182, 186, 200, 214, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 240, 247, 258, 269, 270, 271, 272, 286, 294, 295, 299, 300, 301, 377, 378

E

Engagement · 33, 69, 102, 180, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 203, 205, 206, 207, 210, 211, 216, 252

Engagement mutuel · 33, 186, 187, 188, 196, 197, 198, 203, 205, 216, 252

Entreprise commune · 18, 34, 102, 190, 196, 197, 198, 203, 205

Environnement d'apprentissage · 23, 39, 131, 152, 154, 155, 157, 159, 165, 224, 225, 226, 246

Environnement personnel d'apprentissage · 5, 13, 130, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 182, 228, 234, 247, 268, 276, 293, 294, 298, 376, 377, 378

Environnement virtuel d'apprentissage · 4, 12, 13, 14, 15, 28, 38, 40, 103, 130, 153, 155, 164, 165, 166, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 225, 245, 263, 295, 298, 299, 300

Exercice · 83, 86, 87, 88, 97, 98, 99, 109

F

Flux RSS · 137

Forum · 22, 100, 133, 157, 184, 228, 231, 232, 233, 248, 251, 252, 253, 261, 276, 285, 303, 343, 344, 353, 354, 356

G

Genèse instrumentale · 23, 25, 26, 27, 316, 374

I

Informel · 150, 155, 157, 158, 159, 160, 163, 185, 201, 376

Instrument · 23, 24, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 66, 76, 127, 132, 164, 220, 297, 298, 299, 300, 302, 304, 320, 374

Instrumentalisation · 25, 147

Instrumentation · 25, 147, 324

Interprétativisme (posture épistémologique) · 221, 222, 223, 224, 258

M

Macro-tâche · 96, 97, 98, 99, 100, 375

Médiation · 26, 33, 35, 36, 53, 375

Micro-tâche · 96, 97, 98, 99, 100, 375

Motivation · 12, 22, 111, 127, 151, 152, 172, 175, 186, 187, 207, 306, 307, 350, 376

O

Opération · 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 36, 42, 46, 52, 62, 69, 81, 87, 91, 101, 106, 107, 110, 127, 128, 129, 216, 298, 299

P

Participation · 2, 4, 6, 12, 18, 22, 33, 41, 60, 74, 91, 111, 115, 124, 137, 139, 150, 151, 152, 170, 173, 175, 176, 177, 180, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 201, 202, 211, 213, 216, 218, 226, 227, 239, 240, 247, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 299, 307, 314, 344, 358, 376, 377, 378, 379

Pédagogie de projet · 103, 126, 158, 183, 310

Performance · 8, 44, 45, 46, 57, 89, 95, 152

Perspective actionnelle · 41, 42, 72, 73, 74, 75, 91, 100, 103, 126, 213, 307, 318, 319, 375

Plate-forme · 21, 130, 133, 134, 135, 136, 141, 144, 150, 152, 153, 154, 155, 164, 165, 245, 246, 248, 251

Positivisme (posture épistémologique) · 220, 221, 223, 317

Posture épistémologique · 219, 220, 221, 222, 223, 258, 378

Procédurale (ressource cognitive) · 48, 49, 51, 52, 53

R

Réification · 191, 192, 193, 194, 198, 211, 377

Répertoire partagé · 18, 41, 141, 193, 196, 198, 203, 205

Réseau social · 14, 141, 143, 144, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 216, 234, 342, 376

Ressource · 7, 8, 10, 18, 19, 20, 33, 41, 43, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 62, 75, 89, 91, 102, 112, 113, 128, 135, 136, 138, 141, 144, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 163, 164, 165, 166, 173, 178, 186, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 202, 206, 207, 216, 228, 235, 240, 256, 257, 343, 354, 355, 375

Ressource humaine · 41, 154, 192

Ressource instrumentale · 19, 128, 165, 192, 193, 194

S

Savoir-être · 49, 52, 62, 111, 123, 212

Savoir-faire · 39, 48, 49, 52, 53, 64, 65, 66

Savoir-faire cognitif et métacognitif · 52

Savoir-faire expérientiel · 52

Savoir-faire procédural · 52, 53

Schème d'action · 23, 24, 25, 26, 29, 41, 53, 54, 55, 56, 375

Site communautaire · 235, 246, 247

Socio-constructivisme · 184

Stratégique (composant des compétences en langues) · 52, 58, 59, 61, 63, 65, 93

T

Tâche · 13, 17, 22, 31, 48, 49, 62, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 181, 201, 207, 208, 212, 220, 227, 228, 232, 234, 244, 245, 246, 247, 253, 257, 260, 268, 269, 276, 283, 286, 293, 294, 295, 298, 375, 378

Tâche actionnelle scolaire · 78, 114, 122, 123, 124, 126, 129, 228, 232, 244, 245, 247, 276, 293, 294, 376, 378

Tâche actionnelle sociale · 13, 78, 114, 124, 126, 129, 165, 182, 214, 228, 234, 244, 246, 247, 268, 276, 293, 294, 376, 378

Tâche communicative scolaire · 78, 114, 115, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 129, 183, 228, 244, 247, 269, 276, 293, 376, 378

Théorie de l'activité · 2, 4, 5, 12, 15, 16, 40, 41, 43, 75, 76, 78, 79, 104, 126, 127, 130, 131, 147, 163, 164, 167, 168, 184, 195, 211, 212, 213, 215, 223, 297, 298, 299, 304, 342, 374, 375, 376, 377, 378

Toile · 130, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 147, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 184, 216, 232, 245, 376

W

Web 1.0 · 132, 133, 139, 376

Web 2.0 · 133, 136, 138, 139, 140, 141, 151, 158, 161,
224, 303, 307, 309, 310, 318, 320, 376

Webconférence · 157, 178

Webquest · 232

Wiki · 137, 138, 157, 160

Z

Zone proximale de développement · 30, 32, 33, 39

Index des illustrations

Figure 1 : représentation systémique de l'activité humaine proposée par Engeström (1987)	33
Figure 2 : les éléments médiateurs dans le système de l'activité.....	34
Figure 3 : l'activité dite "centrale" est en relation avec des activités dites "périphériques" ..	35
Figure 4 : différents types de contradictions dans le système de l'activité selon Engeström (1987)	36
Figure 5 : le système de l'activité d'apprentissage des langues selon le modèle d' Engeström	39
Figure 6 : une typologie des tâches d'apprentissage des langues.....	128
Figure 7 : les différents outils de la plateforme d'apprentissage en ligne Dokeos (v. 1.8) ...	133
Figure 8 : un parcours d'apprentissage dans la plateforme Syfadis. La progression de l'apprenant est enregistrée par la plateforme.....	135
Figure 9 : le site Palabea permet aux utilisateurs de faire des échanges linguistiques audio/vidéo en ligne. Chaque membre peut être à la fois enseignant et apprenant.	141
Figure 10 : la page de profil d'un membre sur le site Livemocha : sur cette page un certain nombre d'informations concernant le membre sont visibles telles que son réseau social personnel, les productions linguistiques qu'il a réalisées, les commentaires qu'il a reçus par	

les autres membres, ainsi que les scores qui lui ont été automatiquement attribués sur la base de ses différentes activités sur le site en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant. 142

Figure 11 : le site Palabea permet à chaque utilisateur de créer des séquences de communications en langues en s'enregistrant via une Webcam. 144

Figure 12 : sur le site Palabea, on trouve une banque d'extraits vidéo enrichie en permanence par les utilisateurs du site. Il s'agit de cours de langues portant sur des aspects précis d'une langue donnée ou des extraits de communications authentiques. Les vidéos sont soit créées par les utilisateurs du site, soit simplement récupérées sur d'autres sites et intégrées dans la banque de vidéo du site..... 145

Figure 13 : sur le site Livemocha, chaque membre peut aider les autres membres qui apprennent sa langue maternelle en commentant/corrigéant leurs productions écrites ou orales. 147

Figure 14 : exemple d'une production écrite d'un membre du site Livemocha soumise à l'évaluation des autres membres. La production a été corrigée/commentée par deux autres membres. 148

Figure 15 : La proposition d'un modèle pour un environnement personnel d'apprentissage en ligne pouvant être mis en œuvre en contexte institutionnel : l'information circule dans ce modèle, grâce à l'activité sociale de l'apprenant, du domaine de l'apprentissage informel (réseaux de personnes et de ressources non-institutionnels) vers le domaine de l'apprentissage formel (l'institution éducative)..... 155

Figure 16 : une présentation schématique de l'environnement d'apprentissage mis en œuvre dans la première étude de cas. 226

Figure 17 : lecture et écoute d'un article sur le thème de la critique de film 227

Figure 18 : un aperçu de la page de lecture sur le thème de "box-office" 227

Figure 19 : visualisation d'un court métrage en ligne..... 228

Figure 20 : communication sur un forum sur le court-métrage 229

Figure 21 : une présentation schématique de l'environnement d'apprentissage mis en œuvre dans la deuxième étude de cas.	230
Figure 22 : discussions sur un forum en vue de la création collective d'un article	231
Figure 23 : article final d'un groupe publié sur le blog commun à tous les groupes.....	232
Figure 24 : une présentation schématique de l'environnement d'apprentissage mis en œuvre dans la troisième étude de cas.....	232
Figure 25 : un aperçu de la page de profil de l'un des participants sur le site Lingopass	234
Figure 26 : calendrier partagé des événements d'échange linguistique	234
Figure 27 : salle de discussion audio/vidéo	235
Figure 28 : une synthèse publiée sur le blog personnel d'un apprenant	236
Figure 29 : commentaires ajoutés à une synthèse publiée sur un blog personnel	237
Figure 30 : une scène du court-métrage "Milk"	246
Figure 31 : comparaison des nombres moyens de mots produits par apprenant dans les trois études de cas.....	260
Figure 32 : les trois catégories de participation dans la première étude de cas	262
Figure 33 : les trois catégories de participation dans la deuxième étude de cas	263
Figure 34 : les trois catégories de participation dans la troisième étude de cas.....	264
Figure 35 : comparaison des trois catégories de participation (« très actifs », « moyennement actifs » et « peu actifs ») dans les trois études de cas	265
Figure 36 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « référence à un partenaire par son nom ou son prénom	274
Figure 37 : comparaison des pourcentages d'occurrences d'émoticônes	275
Figure 38 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we are/were ».....	277
Figure 39 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we have »	279
Figure 40 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we can/are able to »	281
Figure 41 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we want/would like »	282

Figure 42 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we should/have to/must »	283
Figure 43 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we think ».....	284
Figure 44 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we agree ».....	285
Figure 45 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « we like/love »	286
Figure 46 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « our/ours »	287
Figure 47 : comparaison des pourcentages d'occurrences de « us »	289

Index des tableaux

Tableau 1 : mise en correspondance de quelques définitions proposées pour le concept de compétence (emprunté à Jonnaert (2002, p. 31) et complété par nous-mêmes).....	48
Tableau 2 : typologie basée sur différentes stratégies mises en œuvre par l'apprenant (Nunan, 1999 ; Nunan, 2004).....	107
Tableau 3 : typologie multi-critères de tâches (Pica, Kanagy & Falodun, 1993).	109
Tableau 4 : distinction de la communauté de pratique des autres formes organisationnelles (Wenger & Synder, 2000).....	199
Tableau 5 : le nombre d'apprenants inscrits au CRAL selon l'unité de formation et de recherche (UFR) en février 2007.	239
Tableau 6 : le nombre d'apprenants inscrits au CRAL selon le niveau de compétences en février 2007.	240
Tableau 7 : les durées et les dates du début et de la fin des différentes phases de l'étude	241
Tableau 8 : le nombre de participants et le nombre de filles et de garçons	241
Tableau 9 : la moyenne d'âge, l'âge minimum et l'âge maximum des participants.....	241
Tableau 10 : nombre total de mots produits par les participants dans chaque étude de cas	259
Tableau 11 : nombre moyen de mots produits par apprenant pour chaque étude de cas .	259

Tableau 12 : le nombre de mots produits par chaque apprenant dans la première étude de cas.....	261
Tableau 13 : le nombre de mots produits par chaque apprenant dans la deuxième étude de cas.....	262
Tableau 14 : le nombre de mots produits par chaque apprenant dans la troisième étude de cas.....	264
Tableau 15 : les 7 participants les plus actifs pour chacune des trois études de cas.....	269
Tableau 16 : nombres et pourcentages d'occurrences de « référence à un partenaire par son nom ou son prénom »	272
Tableau 17 : nombres et pourcentages d'occurrences d'émoticônes	274
Tableau 18 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we are/were ».....	277
Tableau 19 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we have »	278
Tableau 20 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we can/are able to »	280
Tableau 21 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we want/would like ».....	281
Tableau 22 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we should/have to »	283
Tableau 23 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we think ».....	284
Tableau 24 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we agree ».....	285
Tableau 25 : nombres et pourcentages d'occurrences de « we like/love »	286
Tableau 26 : nombres et pourcentages d'occurrences de « our/ours »	287
Tableau 27 : nombres et pourcentages d'occurrences de « us »	288

Annexes

Annexe 1 : traces écrites de la première étude de cas

A7	<p>Do you like to read film critics? It depends. When I really want to see a movie, I don't read the critics because the professional opinion is more or less not that important to me. But sometimes I'm just too curious not to read them. Have you read a film critic/review in a newspaper? Only the one from Le Star ou Cut. Have you read a film review/critic on the internet? If yes where and on which film? There's a good german site for film critics called http://www.filmspiegel.de. I checked out Tykwer's "Le Parfum" there. Do you think that critics have an important impact on films? Not on blockbusters like Pirates of the Caribbean. They surely have a great impact on independent movies and in general movies which are not so well known by the mass. What do you think are the purposes of film critics/reviews? Sometimes it can be helpful to read them. If people don't really know wether they should see a certain movie or not they can read the critics in order to see other people's opinion about it.</p>
A4	<p>When I want to go to the cinema, but don't want to see a movie in particular, I often read film critics. It helps me to make a choice or to learn more about a film. I find those film critics on the internet, but often more in a magazine entitled <i>Première</i>. I subscribed to it, and every month, it offers short or long critics about the recent movies. I think critics don't have a high impact on superproduction, with a lot of advertising and stars. Even if the film gets bad critics, people will be attracted by their favourite actor or actress. But for the smaller productions, for example the first film of a young and promising director, bad critics can be fatal.</p>
A4	<p>Yes. Sometimes, specialists can be pompous...</p>
A1	<p>I read critics from the revue <i>Positif</i>. I think the question of the critic (and more pecisely the critic in France) is an interessant but long subject of discussion. Most of people are wrong about the aim of a journalist or a critic. There was a sentence of Bazin, which I don't remember quite well, but which goes something like (I'll check out and give the right sentence later): "Le but du critique n'est pas d'apporter une vérité sur un plateau d'argent au spectateur (genre "le message est...", ndm), mais de prolonger aussi loin que possible dans la réflexion (la plupart des gens qui parlent d'art ne réfléchissent pas et ne font que décrire ce qu'ils voient ou se lancer dans des propos inintéressants) le choc provoqué par l'œuvre d'art."</p>

A7	I was disapointed by the way they talked about pan's labyrinth because they talked so much about the fantastic part of it. I was really into seeing the movie and then when I went I was pretty much disapointed because the fantastic part was so small.
A4	sometimes, even if the film gets bad critics, I go and see it, to make my own opinion...sometimes I agree, sometimes not...
A7	Yes, that's verry important. Critics are subjectiv, nomatter if it's a journalist or us.
A4	Yes, you can't make "objective critics"...It's a little bit paradoxiacal, isn't it?
A1	Well you should read the article Positif wrote on Le labyrinthe de Pan: it's marvellous. I don't know which critics you read about he movie, but that movie (like the precedent one of Del Toro, L'échine du diable) is a mix of genders; it's perfectly well done.
A4	The film is the story of a Little Boy (the film's title), who gets new shoes for his birthday. He goes to a basketball place to play, but a young man steals the little boy's shoes. When, later, the man is killed for by an other man, the boy recovers his shoes. He washes the blood, and hides them again. His mother will never know what happened... I think the film is about violence and fear in some district of America : people are killed, the others know it but nobody say something. Maybe they fear reprisals, or they think that it is quite "normal". I find this film interesting : it is short and easy to understand although many people are speaking in a strange way. I like the beginning, when the boy is looking all over the house for his present, which is hidden in the oven. When he finds it, he is so happy, as if he had find a treasure, and can't wait for testing his new shoes. Then, he's playing basketball in his kitchen, dreaming he's a great player!
A7	hi [A4]! What do you think is the hidden message of this short cut?? from [A7] with love!
A4	I don't know...Is there any hidden message?
A4	Excuse me...but what is a solder?a man who solds?
A7	He wanted the shoes so badly, even if it's odd.
A7	The end is sad. He got the shoes but finally is not happy any more because the crime.
A4	I agree with [A7]...the shoes were his treasure...and he wouldn't hurt his mother, would he?
A7	Is Le Pantalon an old movie?
A7	No, he wouldn't hurt his mother, he seems to be a nice guy. Finally we don't know if he called the police or not. Enigma!!
A4	The hidden message is maybe this kind of mutism/silence in America..."I know it, but I do as if it doesn't exist"...
A7	Was it in theaters? Who played in it? I liked the fact that the short cut was shot in NY!
A4	I don't think he called 911...a kind of revenge...
A7	[A6] is right! The mobile phone was missing [A3] . He would have called the police! But I don't think he's so bad as the gang guys.
A7	[A4], do you think he would have called the police if he (the little one) had a mobile phone??
A4	I think here, it's very shocking, because it's a young boy...and it's not very moralistic..."I take my shoes back and the life continues"
A1	Did you see guys, that at the end, the director thanks Martin Scorsese?? (I think he was a cinema teacher in NYU, but it was a long time ago, in the 70s)...Bad guys + New York = Scorsese in the air??
A7	I thought he was a little more sad than cold in the bathroom because of what happened. He really shouldn't have taken his shoes for a walk out.
A4	I don't think he had a mobile phone...and if he had one, I don't think he would have done it...
A7	Yeah, I have seen the thanks to Scorsese too. And then directly after was written NO Thanks to!! That was funny!
A7	From the boy's point of view, I mean he's a child, maybe it was his first time to see someone to be killed. So he was in a state of shock like [A4] said. So you really aren't able to think clear.
A4	I agree with you [A3]...it's a good summary...
A7	It's a good movie. The student who made it, is from the famous Tisch school in NY. It's a very good school for arts in general. I wonder what has become out of him...

A4	We don't know if his mother wants to protect her son...she didn't know anything about the shoes' story...maybe HE wants to protect HER...he will be her nice and happy little boy for ever...
A1	I think that's a bad thing and not really intelligent (excuse-me) to always speak about "message" or "hidden message" in arts (cinema, painting, music, litterature,...anything). Why should there be a message?? It's really reducing to resume a movie (or a book...) to a message.
A4	And has this boy any father???
A7	Messages are not reducing. It's just the essence of the reason why you make a movie or a painting etc. The message is how you feel about a certain thing; something like your motivation.
A7	Maybe he has a father, but the movie is so concentrated on the mother at the beginning and at the end, that I believe he has no father unless the man is always at work!
A1	All american movies are not necessarily moral and consensual (it depends on which ones you see)...besides what's a "moral" film? There, is a special kind of justice in that movie: like in Tarantino's movies, everyone pays (of a certain way): the thief is killed, the little man lived a not very great experience, the mother knows nothing (that's better for here) and probably the other guys of the gang will have problems in the future...I don't know if it's moral, but that's probably what happens in life.
A4	I think she's a single mother...
A7	I thought the white man with the moustache was funny because he tried to be like the black ones. It was maybe wished by the director that he acted that weirdly.
A1	A7 says: "Messages are not reducing. It's just etc. The message is how you feel about a certain thing; something like your motivation." --> I don't agree at all. Do you really think that the message is "the essence of the reason why you make a movie or a painting"??? If someone has ideas, he can makes a political career; you don't need to make a movie or write a novel to say things like "Violence is bad." Besides, I don't speak here about the motivation of film directors but about the way to speak about a movie.
A1	And even if the director wanted to say a precise thing, once you said "I think Scorsese (for example) wanted to say that or that" that's not really interesting anymore...let's talk about that in Activity one
A4	I don't think that you must have a message to pass on when you make a film...but if you want a pass on message, a movie is a good way to do it...
A7	I got you wrong then. First let me explain what I meant. I'm talking specifically about movies right now. Movies=experiences of the characters. people get in conflicts in order to solve them. There is always a message in that. Stupid example: I eat ice cream in winter and the next day i'm ill. the message: don't eat ice cream in the winter if you are not healthy enough. About your question. Talking with other people about movies involves sometimes the question of message. But we're not resuming the whole movie or other specific art to a "simple" message. Of course there are other things to talk about but the thing with the message is so trivial that it comes first.
A7	Yeah, I think that too.
A4	I agree too...nothing has more impact than pictures...Do you remember the adverts against drinking alcohol when you drive or for the carrying of seat belt?
A1	I understand what you mean ok but...well here you are falling in something strange; i think, about the characters you can't "message"...yes, there are characters, passing through different events (and once again, it depends on movies), they are living experiences...but it's not a "message" anymore then, because human relations are not so easy; it's interesting to study that and to not simplify...well that should be interesting to talk about that a little more because I can't say all what i want in english and I still think there's a lot to say on that subject.
A1	Yes, movies that's first images and not words...A movie SHOWS something and not necessarily SAYS something.
A4	http://www.securite-routiere.gouv.fr/data/DSCR_Ceinture/index.html and go to the video...
A7	yes [A1], it's difficult in english. i concentrated more on movies like this short cut.
A13	Well I agree with you guys. I would like to see Haute tension very much! If you want great melodramas [A14], Douglas Sirk is one of the great directors of melodramas like <i>Ecrits sur du vent</i> (I'm not sur of the english title) and I think <i>Angel</i> by Ozon is a melodrama in a way. But I don't think you will always find happy endings in melodramas (watch Sirk's movies!)

A13	I really admire directors of "films de genre" because, as everyone said it, there are codes to respect (you can eventually broke these codes) so these film-makers have to respect codes and in the same time they must bring something new (actually they don't have to but the good ones do that) or present a great realisation with well-known codes: that's difficult! They must create inside some specific rules. So, some don't succeed, but others sometimes reach great things!
A13	Shaun of the dead's great! A good realisation, and I found it really funny (that's really subjective). Well I like too "simples" movies but I think that sometimes those "simple" movies are not so simple and some are really good or great, or at least present one or two good scenes or ideas.
A13	Well, "film d'auteurs" are not necessarily made for thinking; some "films de genre" are really intelligent, present a particular way to see the society, and are great in their realisation (meaning, "mise en scène")...of course I like when movies in general are "honest" and don't take the audience for dumb (is that a right expression??) But "films d'auteurs" can be distractive too; anyway it's important in a movie to have the divertissement+a cinematographic expression. A movie is a divertissement but also a piece of art. The texas chainsaw massacre or The night of the living-deads can suscite reflexion.
A13	a good french comedy? Le péril jeune (which is not completely a comedy) - Un air de famille hmmm...
A13	Yes! The finale scene of The purple rose...is really enchanting and a great moment for everyone who loves cinema.
A13	Scoop and Match point are not so different (but of course in many ways they are). That's true that Match point has a special place in Allen's filmography (in fact a lot of his movies have a special place in his filmography).
A13	Well, I don't really like french movies either, especially the ones you find today. But yes, there are many exceptions, and the first for me is The beat that my heart skipped (De battre mon coeur s'est arrêté): I had never seen that in french movies (or in french movies of our days): interessant and intense characters, great interpretations that reminded me the ones of the american actors of the 70s (De Niro, Pacino, Hoffmann), same thing for the script and the way AZudiard followed his characters! Well, what I say is very general but it's just a little description of that movie.

A25	I'm quite astonished to see that these sites are only based on money. We could speak about the quality of listing... for me, "independance day" is a bad movie, but it has earned lots of money... sad!
A25	I saw too that a lot of movies on these sites are not in france! fortunatly!
A25	but sometimes , business success can serve. The actor Clooney makes a lot of money with popular movies, but he invests too, a lot of money in theatre or independant movies. the money of this market could be used better.
A25	I also must say that I saw a lot of these movies like star wars or lord of ring... I gave my money for these productions...
A26	I agree with your method...It's easier to make a film, which can be in a box office, than a movie of really good quality...that's sad too!
A25	sorry but last three star wars are not so good...
A25	I=The count should be done on both things. A film cost a lot and sometimes it's necessary to know if a cultural project will be attractiv.
A26	It's hard to avoid those movies...and it's also hard not to fall into the trap of marketing...sometimes, it's too tempting, isn't it?
A25	exactly [A29]!!!
A25	sometimes typical french production is boring... no?
A26	sometimes american films are boring too, no?
A25	sure! but sometimes in france, we forget there are other productions in the world than the french or american.
A25	I like very much the Australian production, or movies of north-europe. It's nice too.
A25	in fact each film is special and I couldn't say clearly which "school" or production I prefer.
A26	I don't know if I prefer french or foreign movies...I don't think I'm influenced by the provenance, but by the story
A25	From my point of view a movie like "good bye Lenine" is a good example of european popular production. it was funny and sensible, very rich;

A28	I think that the european film industry developed a high quality that is more recognized nowadays.
A28	I agree with you [A25]. I liked the movie too. German movies are better nowadays. I saw "La vie des autres" and it was really good. I didn't have that much interest for it but then I was surprised by the sensitive way it was made.
A26	Yes, "Good by Lenin" was a really good movie...and it's interesting to see that not only American films can cross the borders and have a good reception...but, it's true that, nowadays, it's less and less rare...
A26	I'd like to see "La vie des autres" ...I heard a lot of good things about it...and it's a german film too, isn't it?
A25	For example I have problems with movies of Agnes Jaoui and Jean Pierre Bacri (not sure I write well their names) I find it boring to see all the time the same type of movies with same actors. The "new" generation of french, german and italian movie makers is more "open" and search new stories, new manees to do. (manières ...)
A28	la vie des autres was a good german film. I've heard it won the oscar.
A28	I live in France since last september and most movies I've seen publicities on the streets were with R. Duris or C. de France. I think that this is getting boring. There's another "problem": you start to focus more on the actors by seeing them in so many recent movies than the characters they play.
A25	I found this short very beautiful and very quiet. I liked
A28	The different shades of blue were very beautiful. It remindet me a bit of Edward Scissorhands.
A25	who is it?
A26	I liked it too...but the end is sad...I didn't cry, but it's sad! And it wasn't the first time she borrows some milk, was it? Was it like a code between them? The only way they fond to speak together? => that's sad too, isn't it?
A28	It created a deep atmosphere of melancholy. I was sad for the man at the end because he was even more loneley than at the beginning. It's like as if all his hope was fading away.
A25	i found the scene of the discussion about travelling very beautiful. the begin couldn't let me know how this man was "deep".
A28	The director was very into the estetical side of the film. Have you remarked the way he focused on the diffrent objects like the milk bottle, the cup or the phone? That was cool!
A28	Yes, I agree with you [A25]. And because of the conversation I foudn the end even more sad.
A26	Yes...like the milk, the cup has its impotance too, it's only the same, it's their cup...
A25	I just saw milk like a contact between them. milk is something basic but it creates a contact.
A25	but he has a secret sad story, we see taht when she asks if he would travel with someone. MAy be he has lost his wife.
A28	Would you say that milk represents somehow the innosence too? Because of its pureness and white color.
A26	Milk can represent something pure... but why milk, and not sugar or floor? Is it there something symbolic or not?
A26	Excuse me...floor=floor...
A28	Maybe sugar is too agressif in the meaning of too obvious. When you go to your neighbor and ask for sugar then the neighbor knows what the meaning behind it is. Milk is more neutral.
A25	I don't see the milk like a symbol. I agree with [A26]. Something more important for me is the "interphone".
A26	I didn't of a secret meaning of sugar???
A26	I didn't heard of a secret meaning of borrowing sugar?
A26	Why the interphone? And does he know that the woman is his neighbour, when he speaks through the microphone?
A28	The sugar question is more a cliché which is known in Germany. How is it in France?
A25	yes sure. It's a man in a closed flat, like his life. All things doing a contact with outdoor are important. The window, the phone, and the milk
A25	what does it mean in germany?
A28	I don't see a special symbol about the interphone too.
A26	I don't know something about this code...but I agre that, when your neighbour comes every day to borrow some sugar, milk or something else, you can think that there is something behind...

A25	it's subjectiv. I always find interessant to see two people speking without a visual contact. We see it's difficult to begin the discussion.
A26	Yes of course...but did he know that he is speaking to his neighbour?
A28	Yes, sorry, you're right [A25] about the interphone. The cliché about the sugar is very old in Germany. But more a cliché than real fact. But at the same time, if I go suddenly upstairs to my neighbour (who lives since last summer in my building) and ask him for sugar, it would maybe look quite strange for him ?;)
A28	He didn't know at the beginning that he was speaking to his neighbour, maybe later. But have you seen he dressed so well before opening the door.
A26	To do it once isn't strange...but too many times can fast be ambiguous...
A28	Til now I haven't done it.
A25	I find the man quite funny, with his blue pants. He wants to be well dressed to receive somebody. he's not totally closed and lost in his flat. That's why the end is quite sad. He definitely lose hope and illusions.
A26	The part with the survey is also very sad...but is it a excuse too? is it a real survey or just a way to learn more about her neighbour? (ok, I start to be a little bit paranoid!)
A25	But I don't know if he realized that the woman is jounger than him.
A25	younger
A28	I thought that the survey was just made up by the woman to know him better.
A25	I agree. The question on travelling with someone is not innocent.
A26	but she's not so young too...
A25	she's still able to find a man, as we see at the end . It's more a question of activity. May be she works and have a social life. The man has no social life, and it's difficult for him to break his loneliness
A26	Yes...I agree with you...the women is more active, it's her who knocks on the door, who comes to ask the questions...the man is incapable to do it...he is too passiv...
A25	But Julie, what about the symbol of milk? I must say I don't see well the representation of milk in society
A25	I just know it's an english or american cliché to see the milkman putting the milk at the door, when everybody's sleeping

Annexe 2 : traces écrites de la deuxième étude de cas

B24	Hi ! I'm [B24]. I think we should begin to speak about what we are going to do. Maybe each of us should find a subject which have a link with air raids and make a report on it (well, that's how we were told to do). So, I will make researches about "impact of air raids on the population". What about you ?
B25	Hi [B24] and others. Sorry to be late. I take the begin of the list and I will read or hear six documents. I'll sum up these documents soon. [B24], I think the main idea of the impact on populations is good. See you.
B25	I could focus on bombing technics and destructions. It's a good introduction to speak about consequences on populations. bye
B25	good morning. I've done a work on air raids. My text explains that air raids are a "symbolic" weapon. I Finish this part by saying we forget often that air raids have consequences on popultion. May be it will be a good place for the work of [B24]. Bye.
B24	Ok, I'm going to make the report about consequences of air raids on the population and I will post it tomorrow. [B25], if you post yours too and if nobody else has come on the forum at that time there will just be the work of presentation left !
B24	[B25], have you already finished to write your part ? Because I'd like to see what you have written to be sure that I don't say the same things that you in my part.
B25	Good evening or good night. Sorry, I've problems of connection. I've accidentally posted my text on the blog. May be I can cancel this, but I don't know how to do that. I'm sorry. Try to do something with the text on the blog, I'll come on the blog tomorrow morning to see waht happened. Sorry again. Good night.
B24	It's not a problem. I'll try to write an introduction and a conclusion and I'll make a transition between the 2 parts and you'll tell me if we can keep it like that or if you want to change something, ok?
B24	[Proposition of report]
B24	Subject : Your opinion ? What do you think about it ? Is it ok for you or there are some things you'd like to modify ? I've corrected some mistakes in your part (I hope my corrections are good...) : if you see some mistakes in my part, tell me.
B25	I find it good. Thank you for the introduction and the organisation of the text. I go to see on the blog.
B25	Ok I try to cancel my text on the blog and I post it after.
B25	Dear [B24]. I've posted the final report on the blog and I'll try, with some help from [Tuteur], to erase my part. Bon week-end. Bye.
B24	Ok, that's fine ! Have a nice week end too. See you on the web for the next report.
B25	Dear [B26]. I'm late too. Ok! for this week, the theme is "evacuation". Your idea is good, but, could you focus on this theme. After the article on air raids, it's quite logic and easier. But if you want to do a general introduction, it's ok, I will work today on evacuation and I will write a text as soon as possible. Bye.
B24	Hello ! Sorry for coming so late this week. [B26], I find your idea of speaking about the culture clash really good. For my part, I think I'm going to speak about the different reactions of the evacuated children : how they felt and what they thought about their evacuation. I hope [B25] is not writing on the ame subject, because he said he would write something but he didn't mentio his subject. I won't be able to post my part before tomorrow, late in the night, sorry.
B25	Good evening. As I will say in comments I find your work really good and clear. It explains very well the situation. I prefer not to contribute this time. I will work hard on next text and I promise I will be the first to send you a report. Sorry for that. I'll try to ameliorate articles by finding pics. See you tomorrow.
B24	I'm really sorry but I didn't have the time to finish my part today and it's too late for me to write it this night. But I promise I will post it tomorrow in the evening and I'll try to write something good.

	I apologize in advance but next week I'll have a lot of exams and homeworks to do so I won't be able to participate to the forum. See you tomorrow.
B24	Yes, I think it's a really good idea! Because it's quite boring when everybody says exactly the same things in oral workshop. So if you present the second part, I will do the first one about air raids. I don't know if [B25] will see this message at time, so as I'll see him today I will tell him. See you tomorrow.
B24	I know that we have to post comments about the other groups' works, but the problem is that we can just see our forum, we can't enter the others. And, the group 2, we are the only group which have already post a report on the blog.
B28	I think that this report is great , constructed , including a little conclusion , the grammatics are all right and it's very fluent to read
B25	I find it clear and very good. We understand very well consequences we can't imagine if we don't read it. Links to sites is a very good idea.

B27	Hi guys! Hmm, maybe it's time to begin something... I only had the time to read the whole course ressources! So, has anyone an idea on what he/she wants to talk about?
B28	Ok , the evacuation topic fits to me , so exet if someone wants to take care of this topic , i think that i will be able taking care of it , i will post my work on saturday , when i will be at home , in descent working condition (my room in strasbourg is a real mess and i don't have internet right there....)
B27	I think it could be pretty interesting to deal with evacuation in a different way: It could bring more, and may even enable our two groups to share a lot of points of views on the subject. -- Now the great question is... what do YOU think, you other members of group 3.. hehe
B27	Ok, as nobody talked about Rationning yet, i'm gonna do it, though i did not have time to read the course ressource... -- [tuteur], if you hear me =).. do we have until midnight or until those two weeks of holidays to give back our report?(--
B28	Ok , so because we have discussed it with [B27] , here's how we separate the work : [B30] works on air raids , [B29] on evacuation and [B27] and rationning. So , I will work the introduction and the conclusion. Don't worry i'm not gonnawork on a shitty introduction and conclusion , but I need your different works so i can find a general question that includes the three parts... So if you're allright , or if you're not , just send the word.
B27	it's alright! (sorry i could not have internet for 4 days.... :/) i'll post my work tomorrow
B28	Ok pals, i'm waiting your parts to work the introduction and conclusion , because I nedd an overview of all of them to find a general question that unites the different topics .
B27	Subject : Poupoupidou Hya mates, so sorry for the delay, I had some problems with my so loved Free Box.....-_- Here's my (little) work about Rationning. If I got time I'll add something tomorrow.
B28	That's pretty good Miss [B27].
B27	Hey thanks ;) hope we'll finish in time...lol
B28	I hope so... I'm still waiting for the two other parts , any news from [B29] ???
B27	Lalala... No news from anybody... Actually I don't have credit on my mobile anymore, I can't even contact [B29]... Turns out that Internet group work is really intersting, concerning how we are able to work (or not) together without even seeing us.
B28	Yep , that's really harsh , because we don't have a free day for all to meet each other. i will post my introduction in the two following hours.
B28	Here I am Ok this is my introduction , so don't hesitate telling me what's wrong or right , the grammatics mistakes

	, etc
B27	All right! I like it! Well I found 2 or 3 inattention mistakes, here they are: If you find some mistakes in my text, too..you can also correct them!!
B28	Great ! Thaks for the correction.
B28	Well , pals , i have just discussed with Fraulein [responsable pédagogique] , it will be great if we can have our oral presentation Friday the second of May at 04.00PM, but i still need [B30]'s final part and [B29]'s work
B27	it's alright for me if we're doing it on may the second, buti don't know, do we have to get inscribed to something?
B27	Subject : "Diamonds are a girl's best friends" lalala Hey mate, I'm sorry my boss asked me for extra hours today, at work, so I can't come to the course this afternoon... So sorry...-_-"
B27	Ahem, hum hum..anybody in here???? :) Well I talked to [B29], she's done something and is about to post it I guess. I don't know much about Mr [B30].. lol ;)
B28	Subject : Bad to the bone TIN LIN LIN LIN !!! you can do a entire part on anyone one of the thtre topics 'air raids , evacuation or rationning , the teachers will hear it with no problem , you don't need to worry , just work pn one of the thtre topics and it will be alright.
B27	Ok My friends, shall we all go together to the oral exam? I'm ok for Friday May 2 from 9:00 to 11:00 If I don't get an answer before tomorrow morning I'll register to that slot. lol
B28	Sorry for the late answer , but because i'm working i will only be there right at 02:00 PM , [tuteur] is already aware of that so that will not cause any problem... I think that it will be better to be all together because we have a constructed work , with three parts , a introduction and a conclusion , so , to show our team work we need to pass the oral session at the same time ...
B27	hum, i did it this morning 'cause it was the only slot i could come to.....
B27	Hey mates, what about posting what we got on the blog? Even if we don't have a lot...just for our honnor and pride.
B28	What do you mean by "what we got" ?
B27	-_- I mean the intro and the conclusion, plus the parts we already have like mine, the one of mister [première partie du prénom de B30]...

B6	Hello!! Where are you?? Are you ready to start??
B6	I'm not interested in it too. But we have to do this work.
B6	Subject : title? It's good idea! In answering these questions we can to do our presentation. We can share them between us. For example, I can describe the first two. We also have to use different sources to complete our presentation. And it needs making a plan for this presentation. Let's start!
B6	I've got a problem with uploading images. May be on the blog I can download my document Word.
B6	Hello, [tuteur] Thank you for explication. I tried to do how you said but I can't to upload my photos. It is not the group's final article. It is my part of presentation. How you can see from our forum we sheared the questions between us and I took two questions: What was life like for a typical Londoner? How would you have coped with an air raid? I'll send my presentation to you by email.
B6	hello [tuteur] I've sent to you by email my part of our group's article. I waited till now because I hoped that other parts of the article will done.
B6	Re: hello! Hello! My part of presentation has done. I'd like you to read and correct it. If you read Course Description you should know that the finished article has to be published on the blog on time, it means—before 07.04.08. Please, try to use more sources for writing your part of work.

B6	Hi! Is anybody here ? Are you on holiday ?
B6	Re: Hello! hi! it's me again. what are you going to do with presentation???
B6	SOS! SOS! SOS! My dear friends! Where are you? Are you sleeping or on North Pole where you haven't got an internet access? Did you know that we had to finish our presentation before 07.04.08? You know, it would be very interesting to communicate with you. I think, it's a nice idea « War at Home », isn't it? I'm agree—it is difficult to find the time for communication just before the exams but « War at Home » is the exam too. According to your ideas written on forums I have invent a new plan. I'll try to do Introduction and Conclusion if you agree. Part number 1(my work) has done but you can to correct it. And the last thing—don't write too much. I read the article of other group—it was too long and not interesting to read until the end. Introduction 1. Civilian life of Londoners in wartime. (My part of work—the first two questions-- What was life like for a typical Londoner? How would you have coped with an air raid?) 2. What were the different kinds of shelters? Do you think you could invent something better?([B11] —[B10]) and The Tube ([B7]) 3. Describe the steps you would take to remain safe if you lived in central London or if you lived in the suburbs. ([B8] – [B9]) Conclusion I look forward to hearing from you.
B6	Re: Hi! hello my friends! it was very nice to communicate with you. good bye!!!!!!!

B12	Hello [B1], The subject of your article is very interesting. But the article is a little bit short. But this says your article is short but complete we find the necessary information there. The images illustrate well your article and the sources which you indicate to the end complete it. I believe that you worked alone on this article. You made a good work. Thank you for this article.
B6	Subject : Hello Group 2, hi! this is very interesting, especially the part "What was it like for a child to be evacuated?". good work.

B12	Hello girls How do you do? I hope that you are well since yesterday. Had you already the time to glance on the subject which we have to treat(handle) for the lesson? I had no time but I am going to look this evening and I shall say you what I think about it. All that I know is that it is about the war. Have a good weekend, take advantage of the sun (for once that it isn't raining) kisses and goodbye. [B12]
B12	Subject : SUGGESTION Hi everybody I have quickly looked at " learning path ", and now I know a little more about the subject which we have to handle (the group 3). I admit that the subject is not particularly happy. I hope that mister [tuteur] and Madam [resonsable pédagogique] will choose for the next time a little more cheerful subject [as peace and/or love(lol)]. The subject is the first world war and particularly "Rationing". I suggest that we analyze each, all the documents concerning this subject on the site to make a plan for the article which we have to publish. What are your suggestion ?
B12	Hey ,where are the other members of the group???. Have you a plan to propose???. How can we share

	<p>the work?</p> <p>We have not a lot of time I remind you that we have to publish an article by April 7th. We shall have only one note for all the group. Wake you please.</p>
B12	<p>It's me again</p> <p>Well seeing that nobody really bustles about to do a plan for the article, I decided to make the introduction which I shall publish on Friday. I will I give a definition of the word " Rationing " so that the other groups which are going to read our article understand better about what our subject is, what that is,since when that existed, why ? by whom ? and in which country it was organized? Etc.</p>
B15	<p>Hello everybody</p> <p>I have a suggestion about how we can develop our document. We can start with a definition of Rationing, when, why did it exist? how did it work? etc and then for the main part, we can make 2 parts. In the first part, we can talk about the different kind of rationing like rationing for food, for clothing, etc and in the second part we can present the differents suggestions that the government introduced for being more independant from this system. (like, grow your own, make do and mend etc). And the conclusion. How is it?</p> <p>[B15]</p>
B15	<p>I found some website which deals with our subject, so if you want you can consult it. Here; http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/Homework/war/rationing.htm (consult also link 'posters') http://www.worldwar2exraf.co.uk/Online%20Museum/Museum%20Docs/Homefrontmuseum.html</p> <p>[B15]</p>
B12	<p>Hi [B15] thank for you suggestion. you have a good idea. I'm understand with you and propose me to do the introduction that I'll publish on friday evening because I don't have time befor. If the others have an other idea they can suggest it.</p> <p>bye</p>
B15	<p>Introduction and a Brief Summarize of Rationing</p>
B15	<p>Hi [B12],</p> <p>You asked me for a suggestion of introduction but I sent you a complet introduction:)) I mean, you are welcomed to add or to take out some part like you want.</p> <p>Byee, [B15]</p>
B12	<p>Well because you made the introduction I will do the second part (the differents suggestions that the government introduced for being more independant from this system. (like, grow your own, make do and mend etc). I hope that somebody else will do the conclusion. If there is nobody we can do it together .What do you think?</p>
B15	<p>Hi [B12],</p> <p>I think you are ok with my introduction, if you want I can help you to do your part.</p> <p>And if nobody will add something by friday, we can also do the conclusion together, because I have a lot of works to do and I don't want to spend my time by waiting others.</p> <p>[B15]</p>
B12	<p>Re: Re:second part</p>
B12	<p>Hi [B15] I tried to insert an image for "Dig for Victory" and " Dr Carrot and Potato Pete " but I can't I don't know how to do. Can you add the images my part please ?</p> <p>[B14] after adding the conclusion can you please group the diffrents parts by making a "copier-coller" and publish the article on "the cours blog".</p>
B12	<p>Re: Re: Re: Re:second part</p> <p>Hi every body</p> <p>if we want to become a good note we have to do:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 or more sources to complete the article. - 4 or more types of resources in order to research the entire article. This may include but are not limited to online articles, films, discussions, blog posts, encyclopedias, books, - excellent collaboration in the group - the article must be published on the blog on time. - Article must contain text and image elements and a very clear presentation. - The finished article must have a very good structure (introduction, body, conclusion), cohesion and coherence with no spelling and no grammatical problems.
B15	<p>Hello [B13],</p>

	Thank you for your participation, but your text is about world war in France. But our subject is about war in Great Britain. We can not put it in our presentation. Thanks for your attention. [B15]
B12	Re: Re: Re: first part Hi here are some other links in relation with our subject, take a look : http://www.bbc.co.uk/ww2peopleswar/stories/42/a4176542.shtml http://www.worldwar2exraf.co.uk/Online%20Museum/Museum%20Docs/foodration.html http://www.historyonthenet.com/WW2/home_front.htm
B12	Re: New first part Hi [B15] here is the conclusion can you please publish our article.but before publishing can you read and correct it please? thanks. (iyi tatiller) [B12]
B15	Here is the final version of the article written by [B12] and [B15]. I publish it on the blog.
B12	Hello everybody because we hadn't more news of the others we decide ([B15] et me) to make our own article. (on the top). If somebody wants to add something he can do it of course but please after having add your part do not forget to publish the article on the blog.
B15	Hi [B13], I'm sorry but, you can not use the article as yours and change our work ([B12]'s and my) as you want. You had to ask us before making some changement. Because this work is not a group work, we waited you and others but you didn't do anything so [B12] and I decided to do work by ourselves. We can not accept this changement. Nobody can replace anything without our permission. And also the part you replaced it is not better than what was before. You and other 3 members of group, you can do your own article and publish it. [B15]
B6	Hello Group 3, hi! your article is very good, but too long. [B6]
B12	Your Article seems me to be complete. There is a lot of information. The only blames for is that the article misses colors and images. Certainly everybody knows Churchil but imagine that there is one culterless person who has never seen him. Add at least an image of him.
B6	Hi! I agree with others –there are now pictures in your article, but reading this article I've learned a new about Churchill like that he was a writer and he liked painting. Thanks.

Annexe 3 : traces écrites de la troisième étude de cas

C6	<p>my discussion with a brazilian boy</p> <p>Hi everybody</p> <p>Before giving you a small summary of the debate on the chat about the film I want to speak about the small problems that I meet.</p> <p>There wasn't many persons who were agree to see the film and to discuss it later. I meet a lot of boys but they doesn't want to speak about the film but about me. Finally I meet a very nice person, who had accept to see the film and give me his opinion. The problem was that this person doesn't speak English very well or even worse than me. So we have discuss about the film in English and in German because their German was better.</p> <p>The film is about a young boy. The short film sums up a day in the life of the boy, the day of his 13th birthday.</p> <p>This film is trying to send a particuler message. I think that the message is "the loss of the innocense of a child". At the beginning of the film, we see a littel boy in his bed, who seems to be innocent, naïve like a baby. We have the impression that the figure evolves in a day but in the negative sense , he becomes at the end of the film, in a way an accomplice of a murder.</p> <p>He doesn't help the other boy who seems to suffer because he is hurt .</p> <p>The person with who I discussed the film has find another message: "the importance of high-class products nowadays" The film shows that we are ready to let die sombody for this.</p> <p>He thinks that the film is a Critic of the consumer society. I'm agree with him, that is another message that the film sends. I liked this film because it sends countless messages. But the bresilien liked it less than me. Because he thinks that there is not true history.</p> <p>I particulary like the first and the last scene in the film. The first scene show us the innocence and the last, a boy that had lost his innocence. When the mum takes the photograph, it remembers us the photographs which are taking during an arrest. So we can think that the director of the film sends a message with this scene, the message that the boy is guilty.</p>
C14	<p>Unit 1 : Little Man</p> <p>I interviewed a friend for this activity.</p> <p>At first we talked about the story on itself. It's the story of a young black boy who's a bit excited as it is his birthday. As soon as his mom left home, he started searching for his present and finally discovers new sneakers, Nike sneakers. The great Michael Jordan got his own pair of Nike sneakers, now the little Manny too.</p> <p>He tried them, just as if he was playing the NBA final's money time, and allowed his team to win the championship, thanks to his new shoes of course.</p> <p>Then he went to a suburban basketball playground, and was robbed by a teenager, leaving him alone, without his new shoes. Few time after, this robber had an argument with his own friends and was shot by one of them. Manny saw the entire action but all he wanted was his sneakers, so he took them back on the dying teenager and went back home, where he put them where they were hidden.</p> <p>When his mom came back, she gave him that present, not knowing what happened. Manny wasn't as chilled out as he was at the beginning of the movie, as these shoes are now linked with a terrible event he could never forget.</p> <p>The first thing we saw was a reference to the Pandora Box. The present symbolizes the box and the shoes all the evil that came out. We can see Manny evolving all along the movie, at the end, there's a big difference in his behaviour and state of mind. How could we imagine that this young boy, kissed by his mother in his bed, could ever steal something on a dying man ? The Pandora box was hidden again by Manny himself, when he discovered all the evil coming along with it, but, just as the myth, once it's open it can't be close again. The photograph of him with his shoes is a bit ironical: he got to be happy, even though what he's carrying what made him suffer.</p> <p>I told my friend that it was a criticism of the consumer society, but he didn't agree. According to him, the sneakers were only a pretext (it could have been a walkman or a watch) to show that inside every man there is a monster. He was right on this point and we can push it further. It's a bit Voltarian as this</p>

	<p>french philosopher said that men are good only if there living out from society. Manny, far from society is an innocent child but when he had to face the cruelty and roughness of the world, he became a monster too.</p> <p>We point out another theme, the lack of compassion towards other people. Men are living selfishly, even the lifes of the others have no importance at all. The only rule is that there is no rule ! Do whatever you want, wherever you want. If you want new shoes ? Just steal it on your friend ! You 're mad at someone ? No need to talk, just shoot him ! In my opinion, it emphasises the lack of communication between people. The young boys are unable to talk properly to each other, they are only shouting or insulting each other. When they have an argument, they can't resolve it in a democratic way, the only path they know is violence. This is in the heart of every human, as Schopenhauer said, when people are unable to be understood, the only way that remains for them is violence.</p> <p>At the end we agreed on one point. Preserving appearance is more important than preserving the truth.</p>
C7	<p>LITTLE MAN</p> <p>I discussed the film, 'Little Man', with my boyfriend who is a native English speaker.</p> <p>The setting is a poor neighbourhood in the US. It is the birthday of a young black boy. He waits until his mother leaves the house to look for his gift. When he discovers it, he is so exited because he gets the tennis shoes that he wanted. Not thinking about what could happen, he wears his new expensive tennis shoes out to the basketball court to play. A nasty boy, who starts problems with everyone, steals our little man's shoes. A short time after when he returns the basketball court, he attends the shooting of the nasty boy. Without hesitation, he goes near to him and takes back his shoes.</p> <p>To me, the main message of the story was not being so curious, because curiosity can create big problems to us or put us in difficult situation as the little boy, if he had not tried to find his gift and worn the shoes, that would not have happened, and if that had not happened, the boy would not have been sad or would not had this kind of experience.</p> <p>My boyfriend thinks the film is about growing up faster, a young boy has to make some adult decision and it is also about family values because he wanted to have this expensive tennis shoes and his mother bought for him even she has not a lot of money. Now, he knows that expensive things can cause problem and we think he does not want to anymore those shoes. The small decision we make, has a consequence, our values can change as we become more mature. The film shows us that we should not take our safety and security for granted, difficult decision that children who live in poverty make everyday.</p> <p>The particularly scene in the film which my boyfriend liked that the first scene, as mother enters her child's room, rubs his head, leaves for her job and returns home from work to celebrate the birthday of her son, it's important because the film starts and ends with her. I think the last part was interesting, because as his mother knows that he did something wrong, she puts him in front of the wall and she takes his photo as he realized a crime.</p>
C6	<p>FREESTYLE "A feminist thriller"</p> <p>a brief résumé of my conversation with my partner</p> <p>The film that we had to seen for this Week was a short film called « Freestyle »</p> <p>After me we can took this film in different categories :</p> <p>Thriller, because it provokes excitement and nervous tension</p> <p>Crime, because there is a murder</p> <p>Drama, because it handels with an emotional theme (beaten women)</p> <p>Mystery, we have a progression from the unknown to the known.</p> <p>But the boy with whome a had discussed about the film isn't agree with me , he thinks that the film belongs only to one genre and it is a Thriller.</p> <p>The story is about a murder. A man is murdered in a swimming pool at the beach. The police investigating the murder. A woman, Mrs Moor, who regularly swims in the pool where he was killed , is the only witness. But she refuses to tell the police what she has seen. She lies because she says that she had'nt seen anythink and that she had never seen the man who was murdered. In Reality she remember very good the event, because this day she was in the swimming pool at the beach. We can see all this thanks to flachbacks,which shows us what exacttly happend this day. We learn that the woman who kills her husband is Vicky, the police woman. Mrs Moor didn't teel what she had seen, because she knows that Vicky had killed her husband, because he harmed her . There is flashback scen</p>

	<p>that shows us Vicky putting her,swimsuit and we see that she is overall black and blue because she was injured.</p> <p>At the End of the film, we learn why the Mrs Moor didn't to tell the truth. The answer lies in Mrs Moore's past. She was also beaten by her husband, she has a scar on her neck. I liked this film because it about the feminine solidarity and it shows that in owerdays there are still alot of woman who are beaten by there husbands. But person whit whome I discussed the film didn't agree with me, he tought that the fact that the women is beaten by his husband is a coincidence, there is no message about beaten woman. He thinks that I'm a feministe thats why I think that the film is feminist. He says the message of the film is men has to be careful, and distrust women, even when it's their own wife because women are capable of everything. I'm not agree with his interpretation.</p> <p>I particularly like the scene when the woman strangs her husband because it shows the power of the woman. And the boy with whome I discussed particularly like the scene when the women undress.</p> <p>The film genres that I prefer to watch is comedy because I love to laugh. I love when I film makes me laugh. I think the life is sad enough so I don't like Dramas, War, Film noir...</p>
C14	<p>Unit 2 : Freestyle</p> <p>I interviewed the same friend for this activity.</p> <p>One crime, no clue, no suspect. The perfect crime? Not exactly, there's a witness. But what has she seen, and what can she tell?</p> <p>The murder occurs in a public swimming pool. Our witness, Mrs Moore, was swimming, as usual, when a man disturbs her. But who is he? And who is that woman who joins him?</p> <p>Apparently they know each other very well... They seem to be a lovely couple, and they 're there here to 'play'. But wait! What is he she doing? She strangles is strangling him! Damn it, she is leaving now, and she saw our witness.</p> <p>Logically, with our witness, the killer can't escape from that murder. Mrs Moore saw everything and has perfectly seen saw the woman's face.perfectly well</p> <p>But strangely, she told the policemen that she hasn't hadn't seen noanything, noanybody, she was just swimming as usual, and that body was just there, she can't tell howanything.</p> <p>But why is she lying?</p> <p>To my mind, Mrs Moore is also a beaten battedwoman. The scar on her neck is the evidence for it. I thought think that she lied to the cops because, it was just as if she had the committed the crime herself, killing her violent husband by the hand of another woman on another violent husband, so a murder by proxy. My friend agreed and said that the swimming pool is like a sanctuary for her, far from everything, protected from everything. It's like a reborn being born anew for her, the water symbolizing her mother's belly.</p> <p>But the reality can't be left done with that easily. Her dream marriage became a violent nightmare and her swimming pool, her sanctuary, has been blemished by the swimmer.</p> <p>So I said that the killer may be seen as an image of her own will, an hurt and tamed will, but an image that finds the strength to do everything she will never do, so as to say killing her husband.</p> <p>But the dream really ended when she left the police station and came back to her husband, just as if nothing had happened.</p>
C6	<p>A sort of Boolywoodfilm</p> <p>Hi everbody !</p> <p>I watched the first film that we had to see for this Week. « Acquiring a Taste for Raffaella « I didn't understand much. I found this film very strange. I only understand the history of the cookies which make somebody to fall in love.</p> <p>So I decided to watch the second film because just its title maded me laugh. « Gurru » I find it funny. This film reminds me a Boolywood film.</p> <p>I had the opportunity to discuss the film with a Indian Friend. This film is about love and about Hindi Culture. In the Indian Culture people get married and then fall in love. But the boy in this film is in love with an Australian woman without being married. We see cultural clashes in this film. My friend found the wedding without love entirely normal because it's his culture, but I'm against this . We're in 2000, the world has evoluated and we must evoluate with it. We have to follow our heart and not our head.</p> <p>Another clash in this film is the the Festival of Colour also called Bhojpur . My friend explained me that it was a popular Hindu spring Festival. In this Festival people spend the day throwing coloured powder and water at each other, as we can see it in the film. It is a very funny Festival, it's a shame that it didn't exists in France.</p>

	<p>This film shows that marriage between two people from different cultures is still a problem in our society. In my opinion the marriage with a person of different nationality, religion or culture is very often a source of big joy.</p> <p>I liked this film because it give us some information about the Indian Culture. I particularly liked the scene when the girls burst the ball with water on the woman, it is funny. I also liked the music and the traditional costumes . The last scene is like a Happy End scene everybody is dancing.</p>
C7	<p>Freestyle</p> <p>For this film, I talked with same person that I did last time.</p> <p>Two different women have a same fate. They suffer same abuse. Mrs. Moore is a woman who is beaten by her husband, maybe during whole her 19-year marriage. Mrs. Bates, who has just married, is beaten too. The fate of those two women crosses in a murder.</p> <p>The film starts with police interrogation of Mrs. Moore about Mr. Bates' murder. She says that she does not know what happened and who killed Mr. Bates. Actually she saw everything about his murder.</p> <p>When Mrs. Bates killed her husband in the swimming pool, Mrs. Moore was at there.</p> <p>We both think that two women are with same problem, domestic violence. But one woman wants to get out of the relationship, so she decides to kill her husband; but other woman chooses to stay with problem. Obviously Mrs. Moore does not like her situation but she can not act as Mrs. Bates maybe because she does not have courage to kill her husband or simply to leave him. But without telling anything to police, she takes one's revenge for all abuse that she suffers. Maybe she thinks that as a violent man, he deserves it.</p> <p>It is a good film. It is about the domestic violence. It is about the life of normal people. This is a relevant issue in sociality which happens everyday all over the world. Women in sociality abuse today.</p> <p>The scene which we liked is that when Mrs. Moore shows the scar on her neck then we understand why she did not tell what she knew about the crime. This part is key of the film.</p> <p>We both prefer to watch animation and comedy films. I also like to watch romantic film. These films change our mood when we watch them. We forget everything which bother us and we just laugh.</p> <p>If I were a film writer, I would prefer to write a lot of animation film. My boyfriend would prefer to be an actor; because he thinks that he can play different character in each film.</p> <p>The uses of film genres categorisation use for organisation the films by similar pairs and it helps us to find what we are looking for quickly.</p>
C7	<p>Indian Film: Guru</p> <p>I talked with my boyfriend about this film.</p> <p>The film starts with a western woman and an Indian man who are in love. But the problem is that the parents of the Indian man do not want this lady.</p> <p>The film is about Indian customs and how challenging tradition can be difficult for modern Indians who are multilingual and want to try new things. Indian parents want to see their son marry an Indian girl. The younger Indian generation seems more open than their parents. Even when they celebrate religious holidays their appreciation may not be the same as their parents. This can happen because they have Indian and western values.</p> <p>We did not like this film much because the dialogue was not well done. But the theme was interesting because we can find many couple with different religion, culture or nationality in our society.</p> <p>I like last part of the film when they are all together to dance and I like also the Indian music. He also likes the ending when everybody dances. Because it shows us that the Indian parents accept the foreign girl and we can over come our differences with a little effort.</p> <p>We have read the film reviews at allocine.com every time before we go to movies. We can find much information at this site. We can recommend seeing Yahoovies.com for the film review. We also like watching film trailers at apple.com/trailers.</p> <p>Two of these sites are less useful because we had to search more to find a movie review. And the other annoying thing is that I must enter my information to access the content for one site. The others are fine.</p>
C6	<p>'A MUST-SEE '</p> <p>« Milk » is absolutely a great film</p> <p>As I hadn't a lot of time this week to go on the Internet and chat with somebody about the film, I asked a friend of mine who is studying English to watch the film that we had to see for this Week. Then we had a brief exchange about the film « Milk ».</p> <p>The film is about the story of an Old man who lives on his own, since a very long time. This man never</p>

	<p>goes out except to buy milk. He has a neighbour, a woman who lives in the flat below and every evening she comes to him and borrows a jug of milk.</p> <p>I just want to point out that this film is the best film among the five films I had to watch until this day for this lesson because it emphasises many points and problems which concern an important number of people.</p> <p>In this film the milk plays an important role. The milk symbolises, in a way, the life. Milk is what makes live an infant. In this film it makes the man stay alive. Because his only contact to the outside world is established thanks to the milk, because he goes out only to buy some milk and the only relationship that he has with his neighbour is thanks to the milk.</p> <p>According to me this film had different subjects. This subjects are sadness, phobias, anxiety, depression, loneliness, desperation, neighbourhood, old age, value of the family...</p> <p>This man never goes out because he is afraid of the outside world. He lives alone, he has no family. That's why he didn't answer the woman's question when she asks with whom he wanted to go on holiday.</p> <p>This man is on his own, he feels so lonely that he gives the woman's visit a wrong interpretation, he thinks that she loves him, that's why he is sad when he sees her with another man.</p> <p>This film shows that nowadays the value of the family isn't as important anymore we take no care of our parents when they get old, we leave them on their own.</p> <p>I particularly like the scene when the man after having seen the woman with another man, washes the cup and delays it on her place. It's as if he wanted to come back forward, and forget everything, pretend that nothing had happened since she left his flat.</p> <p>I found this film very sad, I was very sad after having watched the film. This film makes me think about my future, when I will be old, will I be alone like this man?</p>
C7	<p>Milk</p> <p>I did my speaking activity with my boyfriend who is native English speaker.</p> <p>The film is about the life of a lonely old man who will probably die alone in his apartment. The old man has lived alone for long time. His downstairs neighbour is only person with whom he has personal contact. He goes out just to buy milk, because the downstairs woman knocks his door for borrowing a cup of milk everyday. He waits every night that this woman comes back from her work and asks him a cup of milk. He is a shy person, because of this; he can not communicate easily with her. One day he saw her with a man. He got really angry and sad after what happened. I think that he felt as he lost his only 'friend'. Maybe he never got married or had some friends.</p> <p>The message is that the communication skills we have are very important. If we do not develop these skills when we are young, we may die old and alone.</p> <p>My boyfriend likes the film, because they drink lots milk. I like the message, but the history is so sad. He likes the second conversation between the old man and his neighbour. We see that he enjoys her company, and he wants to have a friend. I like the scene when he talks through the door entry announcer, I think he chocks, because nobody knocks his door.</p> <p>I do not really agree with the idea that the film industry has diminished the attention given to film as an art form by focusing merely exaggeratedly on commercial profit. Maybe some films can be made for this reason but we can not say all. We can currently find very good made film better than the old films.</p> <p>The box office monitoring website can be useful but honestly I do not need to know how many people watched a film before I watch it or I do not have to like same film that the other liked. I have not visited a box office monitoring website yet. I think the American films have a better quality than the films produced in other countries, because they have more money and high technology than the others. I can name Harry Potter and Shriek as recent high-grossing films. I watched both of them.</p>
C14	<p>Guru</p> <p>I did my activity with Italian friend.</p> <p>The film is about the meeting of two cultures, with very different habits and behaviour.</p> <p>The scene takes place in Australia and deals with the love affairs of a young Indian-Australian man whose living with his parents. They had wedding plans for him: being with a young and nice Panjabi woman. But what they did not expect is that he is already engaged with a nice young woman... But an Australian one!</p> <p>Even if the film is Australian, the whole thing seems very Bollywoodian. Not only because of the actors, but also with the plot, the colors, of course the music, and also by the ending.</p> <p>At the beginning there's a clash between the family and the young woman, as if she were an alien, but,</p>

	<p>just like a Bollywoodian film, the tension falls down and everything is very positive and they finally are together in a colorful and animated dancing scene. It's definitely not Alan Parker's Mississippi Burning, where the meeting between two cultures was more... bloody !</p> <p>The film is not only dealing with the meeting of two cultures but also between two or three generation of people of the same culture. The grandparents and the parents are trying to keep a little part of their indian customs (symbolize by the "wedding" and the videotape) whereas the childrens are totally living in the western way of life (the son even has an australian accent, oposite to his grandfather who has a strong indian accent).</p> <p>The film shows that even if people aren't sharing the same origins or behaviours, they can all live together and learn from other by trying to talk and understand others and that a mix between several cultures doesn't seems to be impossible and even seems positive. People don't have to forget their past to live in another country, all they have to do is adapting their own culture with the country's culture and it won't represent a problem anymore.</p>
C14	<p>Milk</p> <p>I did my activity with a french friend.</p> <p>The story is about an old old man who's living on his own in a small apartment. He seems to be retired as he isn't doing anything all day long. He's living a meaningless life, he's not reading, he's not watching tv or even going out for a walk. He's only waiting. But waiting for what? He 's waiting for the only light on his gloomy life, the only hope in his sad life. The smile of a woman.</p> <p>Every night, they seems to have a sort of ritual. She comes to borrow a jug of milk, and the day after she washes it and let it next to the old man's door.</p> <p>Milk is not a common drink. Milk is a symbol of life, as it is the first thing we 'eat' and gives us the strength to go on.</p> <p>Giving milk to his neighbour is what is keeping him alive and gives him the will to live.</p> <p>It's shown after, when another woman comes to his home to ask him questions about travels, he's offering her milk while saying « autumn, when everything has died except that there is still something alive to make it interesting ».</p> <p>For sure, this "something" isn't only milk, breaking his loneliness with someone else, whoever he is, is what he's keeping him alive.</p> <p>Being secluded from a society you're living within reinforce the feeling of loneliness, as is you were insignificant or even fading away.</p> <p>The way of filming, the colors and the music emphasizes the old man's loneliness and we can see that there's a gap when he's with someone else. The colors are changing as if we are seeing the world through the old man's heart.</p> <p>The end can be seen as a way to save the appearence, to make others believe that after all, he is not alone. But it may symbolize his end, he looks melancholic and desparate, and the jug milk is empty, just as his will to live.</p>
C19	<p>Tomorrow, I chose to talk about musicals ! There was only [C20] and I to discuss. We agreed on all my questions except maybe one. So this conversation didn't last for a long time.</p> <p>About musicals you can see on a stage, we said we enjoyed going to such shows because they dance, they sing, they act and they tell us a story (that we usually already know but it's great to see a new version of it). It is a complete show, it's like you go to the theatre, a concert and a dance show at the same time. We agreed that artists in musicals need to be really talented, maybe more than other artist because they have to perform all those things every night without making a mistakes.</p> <p>When I was young, I went to "Roméo and Juliette" and last year to "Cléopatre, la dernière reine d'égypte". I can't really compare them but if I had to choose, I would say that I preferred the last one. It's maybe because I still remember it well. That's another thing I like about musicals, there's so many things to see at the same time on the stage that you don't know where to look! You feel that you could watch it again and again but it would be a different show each time. [C20] told me that he won a ticket to go to "Cléopatre" too. He really liked the show, because the songs and all the settings are great, but especially because of the main artist...</p> <p>We wish we were to old french musicals like "les 10 commandements" or "starmania" because we still like to listen to the songs today...</p> <p>We quickly talked about musicals on the cinema. [C20] liked "Chicago" a lot but he also said that the plot is never really interesting in a movie so it is often boring.</p>

	<p>As [C20] said, you like only one musical every five or ten years. It is curious that we don't like more of them since we like the concept... Musicals really have a hard life!</p> <p>We almost didn't have any microphone's issues! Just maybe once but it didn't bother us. I have to say that it changes everything. You didn't have to repeat every ten seconds or to ask if everybody understood what you just said...</p>
C16	<p>What a chance event, I won a ticket to go to Cleopatra too ! =O</p> <p>Too mad I could not come because I really like musicals! Chicago is a really good one, all the dances and song are impressive.</p>
C20	<p>Won a ticket for Cleopatra was a great opportunity to discover what is a musical !!</p>
C19	<p>We just finished to discuss about Ghost and supernatural! We? [C16], [C20] and I.</p> <p>First, I obviously asked if they believed in ghosts and [C16] said (and I quote) "you have smoke to much grass". I deducted from it that she didn't believe in ghosts. [C20] and I neither. I think that everything can be explained scientifically even if we don't know how.</p> <p>What I liked in today's topic was the question "Is there an area where you live that is known to be haunted?" because it entailed a lot of little stories from each of us. Here are some of them:</p> <p>In her ancient village, [C16] and her sisters were afraid of an abandoned house in the forest that had grass and other things growing in it! No one knew why nobody wanted to live in it... [C20] was afraid to sleep in a room next to his father's because his sister told him that the statue in it was an evil witch... My sister and I were afraid to go to an old basement in my grand-parent's house because we thought that my grand-father was a murderer who threw human bodies in it! So maybe that there would be ghosts... We never asked him or dared to go down there... A lot of things are really scary when you are young!</p> <p>We also gave our opinion on questions like "do you believe your ancestors are watching you?" or "If you were a ghost, who and where would you haunt?". Curiously, we chose a lot of ancient teachers... We did agree that believing our ancestors are watching us, keep them alive in a way.</p> <p>But the story that made us all shiver, was told by [C16] when I ask to recall a strange event in our life: her godmother and her husband bought a house in a lost area with a little cottage near. In the basement of this cottage, there were a lot of old things but also a sort of jar with two human fingers in it... Whose fingers are these? Why did somebody kept them in this jar? We still don't know and we'll probably never...</p> <p>Headset's issues (again) disturbed the debate but otherwise I didn't have any problems to lead the discussion!</p>
C20	<p>everybody has a story about haunted houses or ghost to tell ! It was funny to compare ours !</p>
C16	<p>I love the way you wrote the end of your report lol! Yes it was fun to see that older sisters can be really mean, telling ghosts or horror stories ^^</p>
C19	<p>Today, I just had my second discussion on lingopass. I chose to talk about Dreams and Nightmares... We were three to discuss: [C16], [C20] and I. We didn't had a lot of time this morning, so we only discussed more or less 30 minutes.</p> <p>I asked questions such as "Can you tell us what is your most striking dream?" or "Is there something you would like to dream about?", and we all shared experiences.</p> <p>[C16] told us her scary dream with Ben Stiller chasing her and her sisters with a knife! [C20] thought that his most striking dream was the one he had just after the "baccalauréat": he was not the first of the class... (We all feel sorry for you [C20])</p> <p>We talked about several dreams more or less weird that we had. [C20] would like to dream about the future, so he can foresee what's going to happen but [C16] said that it will be sad to know everything, it would be like cheating. I don't know what to think... In one hand, there's a lot of things I would appreciate to know before it happens but in the other hand, there will be no more surprise in living my life.</p> <p>We did all agree when [C16] said that it would be great to dream about funny things but so sad to wake up and to realize that nothing was real... just like my dream in which I can fly! You feel so depressed when you understand everything that just happens is fake, that you wish you could go back to sleep.</p> <p>This discussion was easier than the first one. I think that we start to be comfortable with the site. It is still easier to attend a friend's discussion than to lead one. But leading forces us to react at every point of view and to ask more questions to boost the debate, so it's not so bad for our english.</p>
C20	<p>discussed about our dreams and nightmares was funny. Even if the discussion time was shorter than usually, I think we discussed about the most important topics.</p>

C16	Yes, too bad we had no enough time to talk longer, I think your topic was a very interesting one. I agree with you, we start to be comfortable with the site
C18	Cool topic ! I'm sure a lot of people would have something to share. I like to talk about that because it's quite unknown, we don't really know how our brain works and I find this really interesting. I just have a question: i'm not sure we can say "to know everything by advance". I guess in English they say something else to say "en avance". We'll ask the teacher :)
C19	I'm not sure neither! It doesn't sound really good... I will change it, this way there's no problem! ;)
C19	This morning, I had my first experience with lingopass as host. I already participated to [C20] 's discussion about our favourite TV series on friday. I remember that it was very difficult to find the right chatroom and to start the exchange, so I have to say that I was a bit anxious for my discussion. Fortunately, everything went well. We were three ([C20], [C16] and I) to discuss about Harry Potter's world during almost an hour. We talked about the books and the movies. We all told how we've met Harry Potter. [C20] was the most fanatic and explained that he started to read the books when he was 9 or 10, before the movies released. [C16] and I read the books as well but most recently. Then, we chose our favourite books among the seven ones and our favourite characters. [C16] and I think that Ron is the best whereas [C20] liked Sirius until he saw the actor ... (According to me, he's perfect for the role) So we talked about the actors. I asked "Is there anything you would have made differently?" and we all agreed on the answer : we didn't like the last chapter of the seventh book because the "10 years later" thing prevents us from imagining our own future for the characters. Other questions came up like "Would you like to go to Hogwarts?" and "In which of the four Houses?". [C20] created the surprise by choosing one of the two less known and explain why, whereas [C16] and I obviously chose Gryffindor. The discussion ended when it was time for us to go to eat! We sometimes had problems with the sound of our headsets but it was better compare to Friday morning on [C20]'s discussion. We sometimes runned out of vocabulary but we helped each other. Nevertheless, I think that it was not a bad thing to be with my friends to start and learn to know how the chat works. Now, I'm waiting to talk with foreign people. Will it be as easy to understand each other?
C16	No comments on your report, it is very detailed and well written ^^ you don't even forget one thing about our conversation! Perfect to me
C20	great discussion and great report, it was funny to talk about this topic and to compare our experience about harry potter's world ! jusqu'ici
C16	The topic of my last discussion was the relationships between brothers and sisters. [C19] and [C20] were participating. So we talked about our families. [C19] got one older sister, Mélanie, who is 22 and [C20] also got one older sister, Aurélia, who is 22 too. I got 3 little sisters, Camille, Marie-Sophie and Valentine, who are 18, 15 and almost 13. The first question was : how would you describe your relation with your sister(s)/brother(s)? [C20] said that he had a good relation with his sister, telling us that they got no more time to fight or to be mad at each other because she was only at home during holidays and some week ends. [C19] said that she had a good relation with her sister, but also that they were really different so sometimes it was hard to be nice with each others. I added that I got a great relation with my little sisters, that we were really close to each others, and that sometimes we fought but that was normal between sisters. After I asked them if they would like to have more sisters or brothers. [C20] answered that when he was younger he would have wanted to have a little brother to play with him, but that now he thinks the situation is better this way. [C19] said that if the others sisters could be like Mélanie, she wouldn't have more sisters because one is enough. And she added that she have never wanted to have a little sister or brother because she likes to be the youngest in the family. I said that I would not like to have more or less sisters because I think 4 girls is a really good number, an even number. When I asked them if they thought it could be great to be an only child, we all agreed that it would be boring and sad to be the only children in our families. [C20] and [C19] agreed with the fact that if you are an only child, you cannot accuse your sister/brother when you made a stupidity. Then I asked them if they thought that age differences could change relationships between brothers and sisters. We said that age differences could certainly change relation between sisters or bothers because when an old sister is really older than her sister/brother, she is less like a sister and more like a second mother or a nanny. [C19] gave the example of her mother, who was like a nanny for her younger brother.

	<p>To finish I asked them if they have ever been jealous or really mad at their sisters. [C20] said that he was once jealous of his sisters because she had video games that he wanted to have, and [C19] said that she was sometimes mad at her sister because she told her mean things. For example, Mélanie once enter [C19]'s room, took a look at her clothes and said " oh that's true I cannot wear them because they're to big for me".</p> <p>It was an interesting discussion, but we would have liked to have the opinion of someone who got a brother.</p> <p>There still were sound problems, I often was forced to speak by chat because we didn't well hear each others.</p>
C20	Family was a good choice for a discussion, everybody has a lot different things to say about it :)
C19	I loved to realize that we have the same conception of family ! I mean almost the same ^^ but my sister is really one of a kind, so I have an excuse !
C16	<p>This week's conversation was about superheroes. [C19], [C20], and I talked during almost forty-five minutes.</p> <p>I asked them who was their favorite superheroes or superheroin and why. [C20] told me that he likes the X-men Team, and more particularly Wolverine, because his power was a kind of bad thing for him. [C19] told us that she also likes the X-men Team and I agreed with her opinion. I added that I really like Batman because he is a non-superpowerfull superhero, as he got no superpowers, and also Spiderman because I think a man with spider's abilities is really interesting and cool.</p> <p>I asked them then which powers they would like to have. [C20] would like to have the ability to become invisible, to steal things he said, and [C19] would like to have a lot a different powers, as Sabrina the Teenage Witch. I personally would like, as [C20], to have the ability to become invisible, but not in order to steal, and to use telepathy.</p> <p>I also asked them which was their favorite superhero movie. [C19] and [C20] both said that they really like the X-men triolgy, especially the first and the second movie. I said that I really like the last Batman movie, "The Dark Knight" and also the first Spiderman's one.</p> <p>After I asked them who was their favorite villain. [C19] told us that she found the Joker very frightening, even if she has never seen a Batman movie, which suprired [C20] and I. [C20] said that he likes Spiderman's enemies as the Green Goblin, except Dr. Octopus that he found ridiculous. I said that the Batman's Pinguin was very frightening to me, because a pinguin man is very weird.</p> <p>When I asked them if they thought the world would be better with superheroes to protect us, [C20] said that there will be no superhero in France because they're all American. I said that it could be great for us, having someone protecting us, but it could also be a problem because there is always a moment when people don't like superheroes anymore because they think they act like criminals.</p> <p>I finally asked them how they knew superheroes, and we all answered the same, saying that we discovered superheroes thanks to sunday morning cartoons on tv, like Batman or "The Justice League".</p> <p>We had a lot of problems with the sound, we were always cut, we could not hear each others well and it was pretty hard to host the conversation with those sound problems.</p>
C20	Superheroes was a great topic. Even if I don't know a lot of superheroes, it was a good opportunity to talk about them !
C19	I really love superheroes! I wish I was a superhero... This conversation gave me the envy to maybe watch the batman's movies ^^ It would be great!
C18	I Love Batman, the Dark Knight was great ! I am a big fan of the X men sequel and just like [C20] I really like wolverine. I play a lot of video games and recently I downloaded the "Wolverine" demo on PS3, I really love this game, the graphics are perfect and the story is well built.
C16	<p>For my second discussion I chose to talk about beauty.</p> <p>[C19] and [membre non-institutionnel 1] took part of the conversation, but only [C19] was talking because [membre non-institutionnel 1] has no headset, so she listened to us during an hour.</p> <p>[membre non-institutionnel 2] wanted to take part of the discussion too but he had not enough credits to so he waited that we had finished to invite us to talk with him in the lobby.</p> <p>[C19] and I began to talk about my topic, and more precisely about the negatives about being beautiful. We did agree with each other saying that people could judge beautiful person in a wrong way, thinking that she/he is stupid or only interested by her/his own good looking.</p> <p>After we talked about what we find beautiful or not, and [C19] said that she doesn't like the punk style especially concerning the hair style, like mohawk. We talked about tatoo and piercing, agreeing that a little of them could be sexy but too much of them is really not good looking. We also said that playing</p>

	<p>music could make a boy very attractive, especially when he plays guitar or piano.</p> <p>Then I asked her to give me the names of the most beautiful woman and the most beautiful man in the world in her opinion. She told me that Josh Duhamel is really gorgeous to her, and [membre non-institutionnel 1] wrote us that she prefers Jude Law and we all agreed with her. She also wrote that Monica Bellucci is one of the most beautiful women in the world, and I said that from my point of view it is Megan Fox and Beyonce.</p> <p>We continued talking about relationships and [C19] told me that she thinks that beauty could change relationship between friends or sisters if you become jealous. We talked a little bit about our sisters and the way they look.</p> <p>Then I asked her if she thought that beauty could help to succeed, and she answered that beauty can help but also be a bad thing because people might think that you have used of your physical attracts to succeed.</p> <p>After the conversation was over, we talked with [membre non-institutionnel 2] and [membre non-institutionnel 1] in the lobby but not for a long time because we had to go.</p>
C20	I think beauty is very important, whatever people said, I think it always counts, sometimes it's a shame...
C19	We were only two to discuss but we always had something to say, so it was never boring or uninteresting. I loved your topic, we had so much fun talking about our sisters or our friends! (Remember: we should have ugly friends around us to look very beautiful ! lol)
C18	Great topic !!! Very nice idea. I'd like to talk about it with [tuteur], as I said in another post, last time he let us choose the topic of the conversation class, and we picked one discussion that took place during the week on Lingopass. It was very cool to be free to choose, I'll suggest this subject if [tuteur] agrees lol :)
C16	<p>The discussion was almost 1 hour long and 5 guests took part of it (EnglishTeacher, Alipak, Freixo, Manolo and [membre non-institutionnel 2]).</p> <p>I started speaking with Freixo and Manolo. Freixo did not stay a long time so I talked with Manolo about the Academy Awards and the functioning of the ceremony, and more precisely about a Peruvian Movie which is nominated this year. We also spoke about international and French cinema, trying to find famous names he could have known. Then [membre non-institutionnel 2] joined the conversation and we talked about last year ceremony and Spanish winners and contestants.</p> <p>There were some problems with the sound as we were regularly cut. I was waiting for people who really know about the Academy Awards but it was not the case so sometimes it was not easy to talk about the chosen subject. The conversation did not really go on the way I thought but it was very nice to speak with these people, they helped me all along with my conversation, asking questions and talking a lot.</p>
C20	Hi, Academy Awards seems a good topic, it's a good way to compare opposite opinions !
C19	<p>Hello,</p> <p>I thought that we had to know well the topic before joining a discussion. But apparently, it's not necessary! Next time I will come to your discussion even if I'm not an expert on the subject you'll choose. This way, I will improve my English and learn new things!</p>
C18	<p>For this 3rd discussion, I had a very interesting discussion with a friend of mine on Lingopass, [membre non-institutionnel 4], about movies and cinema. This topic was the one I chose for my very first discussion, but which couldn't be dealt with.</p> <p>To begin, we talked about the kind of movies we love. As far as I am concerned, the choice was very easy: thriller. I love these kind of movies since I'm 10, and I can't get enough of it :) I also put in this category horror movies, but as I explained to [membre non-institutionnel 4], I mean films like Scream, Halloween, Silence of the Lambs,... What I do not like is the kind of films in which you see giant spiders taking control of the planet, or the basic serial killer murdering all people but with no story to follow. Basically, I like movies in which you have a gripping story, films that can keep you on the edge of your seat !! It can be gore, but not too much; or rather not with a story only based on that.</p> <p>[membre non-institutionnel 4] said he loved action movies, like Terminator, Fast & Furious, Indiana Jones etc. He thinks it's exciting and loves special effects. His favourite movie is definitely Kill Bill. I agreed, since I also like some action movies like Die Hard or Batman the Dark Knight ! However, the film we are both fond of is Avatar, by James Cameron ! Indeed, for me this was a true revolution: you can't categorize this movie ! Is it an adventure/war movie? A science fiction movie? An animated film? Actually, you can't really tell. And that's what I love about it: it blurs the genre. Of course, I also love it</p>

	<p>since Cameron is one of my favourite director.</p> <p>After that, we talked about a movie which had an important impact on us, whether positive or negative. [membre non-institutionnel 4] said that he really recall "Dead Poet Society", since it was the most boring film he ever saw ! :) I've never seen this movie, so I could not judge but maybe I'll watch it, in order to have my own point of view !</p> <p>[membre non-institutionnel 4]and I talked about our favourite actors and actresses. [membre non-institutionnel 4]'s favourite actor is Sean Connery, and he does not have a favourite actress; he said he liked a lot and can't make a choice lol. As for me, my favourite actress is Angelina Jolie ! I love Tomb Raider and Mr and Mrs Smith, I think she's great. I also like Neve Campbell and Cameron Diaz. My favourite actors are Brad Pitt, Bruce Willis, Leonardo Dicaprio and Jack Nicholson. I love David Schwimmer as well, even if Ross Geller (Friends) was his only major role, I think he's a very talented actor, and above all incredibly funny !</p> <p>We ended up our discussion giving our top 10 favourite movies. The following is [membre non-institutionnel 4]'s, the second one is mine.</p> <p>[membre non-institutionnel 4]</p> <p>Terminator Indiana Jones Fast and Furious Inglorious Basterds Avatar Independance Day Armageddon Moby Dick American History X La Haine (french movie) [C18]: Titanic Avatar The 5th Element Scream Dangerous Minds Sexcrimes 7.American Pie This is It Inglorious Basterd Cruel Intention</p>
C20	That's funny, sexcrimes and cruel intention are in of my favorites movies too, and titanic of course ! I can't wait to watched it in 3d in 2012 !
C18	<p>My second discussion was about the song "We Are the World", writtent by Lionel Richie and Michael Jackson. I planned to talk about this song, it's effect on people, but also about MJ and his artistic side. I've had a very interesting discussion with [membre non-institutionnel 1] and [membre non-institutionnel 3], two people I did not know; it was great to talk with them since they have another accent lol. What is more, I like when we are more than 2 people, the discussion is more lively and friendly.</p> <p>I posted a link from youtube so that people could see the video clip, listen to the song and also read the subtitles if they wanted to. According to my friends, it was very useful since some of them are in the way of becoming intermediary.</p> <p>First, we talked about the song, namely who likes it and who does not. We all loved it, but [membre non-institutionnel 3] did not knew it. I explained him it was a charity song, recorded in 1985 by the supergroup USA for Africa. This idea of an American benefit single for African famine relief was Michael Jackson's. He was an artist with a heart of gold and this song reflects his amazing kindness. The song was a worldwide commercial success and I chose it because of the natural disasters which happened recently, as in Haiti.</p> <p>We all loved this song, especially because of the peaceful and hopeful message it brings. Then, my next question was about MJ: I wanted to know how famous he was in each of my friends' countries and if they liked him. They both loved him and told me he was very famous in Peru ([membre non-</p>

	<p>institutionnel 3]'s country) and Romania ([membre non-institutionnel 1]'s country), especially in Romania since he did 2 huge concerts there. [membre non-institutionnel 1] told me she loved this artist and we talked for a few minutes about his concerts, as I have all DVD's.</p> <p>We agreed on the fact MJ was an unparalleled performer, even the greatest the world ever had. Each of his shows were incredible and he had this wonderful energy on stage. I told my 2 partners that what I loved the most was Michael's mind: his message was clear, he always emphasized it saying "it's all for love".</p> <p>I think it's very important to pass on a love and peace message, especially in our world today... MJ's aim was to unite all countries, to fight racism and to share his love message, which I think is the best thing an artist can do.</p> <p>According to [membre non-institutionnel 1], the problem with MJ was that he was "a victim of the people around him". And indeed, she's right: he lived in a world of sharks, where many people including some family members aimed at taking advantage of his fame and money... The delicate matter of pedophilia MJ was a victim of is a blatant example: imagine you are accused of something that terrible, and almost nobody believes you are innocent.... whereas you are !! I share a link with my friends about Jordan Chandler, the little boy who accused Michael of sexual harrasment. In this article, Jordan confesses he lied about MJ because his father forced him to. I was very shocked, and deeply sad for MJ... The end of this story is that the father of the little Jordan Chandler killed himself out of guilt !! It did not surprise me at all, we talked about it and we all agreed this man should have been totally sick to ask something like that to his own son....</p> <p>Of course, we also talked about his wonderful music, all the hits he released, the way he revolutionized the video clip and his puzzling capacity to be a kind of "cameleon": he can do anything. On the top of that, his dancing skills are breath taking. As a dancer myself, I can tell you that every famous dancer I met told me the same thing: MJ is the King of Pop and if you look at his routines, you'll see a part of each dances on it: hip hop, ballet, popping, locking, top rock, african, and so on. An accomplished dancer is one who can dance MJ's choreographies. My friends totally agreed with this and admire Michael for everything he did, especially his dance. [membre non-institutionnel 3] told us MJ was very famous in Peru, even if he never gave concert there.</p> <p>To sum up, I'd say it was really interesting to talk with 2 foreign people, as we could laugh of our own accents ^^, share our points of view and discuss about a subject we all liked. The part I preferred was the one about MJ's message, because I felt good seeing some people still think sharing and support is a major issue today. As far as I'm concerned, I guess solidarity, equality and are the only way the world can achieve peace. Of course a single artist did not change my opinion, it was already my point of view but artists like MJ reinforced my conviction and my hope.</p>
C18	<p>Oh my God yes you're right :) my mistake ! I talked with you, and then with another guy named Victor, I mixed things up :s It's okay, I've corrected it !</p> <p>My top 10:</p> <p>he way you make me feel & Smooth Criminal Man in the Mirror Human Nature You rock my world Black or White Billie Jean Heal the World Dirty Diana Stranger in Moscow</p>
C18	<p>I've had my first discussion on Lingopass on Thursday the 18th.</p> <p>For this very first experience on the website, I planned to talk about a kind of "universal" topic, so that everybody could give his point of view. I aimed at creating a dynamic discussion and at attracting people; as one says, "the more the merrier!"</p> <p>So my first topic was: "movies and cinemas", with questions such as "what's your favourite movie" ; But as everybody in our class is still discovering this website, not a lot of us managed neither to create, nor to join discussions yet. What's more, I guess the timeslot I chose was not the best, because several people were in class at this time. So for the 1st one we were only two, [membre non-institutionnel 5] and I ! But being 2 proved not to be a problem at all :)</p> <p>We talked together in order to know each other better, I learned that Romanian was her mother</p>

	<p>language and she was already working. I was impressed, I told [membre non-institutionnel 5] I found it really cool that she's a German teacher, but works hard to improve her English too. I explained to her I graduated in English, but I'd like now to become a FLE teacher (french teacher for foreigners).</p> <p>Then we spoke about lingopas: we exchanged our feelings and our experiments of the website, so in fact, the topic I had chosen could not be dealt with ! But this was not a problem since our 40 minutes chat enabled us to share some information and so I save this movies subject for my next discussion !! I think it's nice sometimes to let things not go how you planned it :p</p>
C20	the first time on the site web seems to be hard for other people than me.
C20	<p>This time the conversation was about films series, [C19], [C16] and I were participating during 45 minuts, [membre non-institutionnel 1] came at the end of the discussion.</p> <p>First I explained what was a "Films Series" : it's a film with sequels like Harry Potter, Free Willy, James Bond and a lot of others.</p> <p>James Bond was for [C16], her favorite films series because there are action, investigations, good looking guys and beautiful girls, exotic settings, and a lot of costumes and gadgets. For [C19] it was the lord of the ring series because of the actors, the huge world.</p> <p>According to me, the best film series was Harry Potter because I'm fond of the books, it's a wizarding world with plenty of characters and of course because I live with the books and movies since I was ten. I asked the following question : Do you think the first movie of a "film series" is always the best one ? We said that if at the beginning it was supposed to have only one movie like "free willy", sequels were less good, but if sequels were planned since the first movie, it's not the same.</p> <p>[C16] thinks that films series are so popular because when people like a hero, they will watch all the movies about him, in order to be aware of the evolution of the characters.</p> <p>I said that sometimes when a movie meets success, it was a good idea to do a sequel, because it was a great opportunity to go into the world and characters of the movie in depth. In [C16]'s mind it is not always a good idea because sometimes the sequels were shot just to make more money and that it spoils the 1rst movie.</p> <p>To finish [C16] and [C19] said that they prefer films series than books series because they don't like to read books, but for me, books series are much better because there are more details in it.</p> <p>The discussion was great, even if there were still microphones problems.</p>
C19	I can see that you were very interested in what I said ^^ oooh but it was this conversation where I had so much problems to stay connected and to hear you well! Headset's issues really spoil our conversations... that's too bad.
C16	Yes it was a good topic even if we hadn't a lot of examples of films series in mind. Now i think about the Transformers movies, there are only two by now but there will be more, and I don't think it really is a good idea because the 2nd was way worst than the 1rst.
C20	<p>The discussion topic was "Video Games", [C19], [C16] and I were participating.</p> <p>[C16] and [C19] think that they are not really hardcore-gamers, they are casual. [C16] plays sometimes with her sisters and friends. I said that I am between a casual and an Hardcore-gamer, I can stay a week without playing but I can also finish a game in a few days.</p> <p>[C16] and [C19] were shocked that I have a lot of hardware like the wii, the ds, the psp and the xbox360, because it is a lot of money.</p> <p>Then we talked about our favorites games and kind of games. [C16] loves party games like singstar because it's fun to play it with friends and that there are good, she also likes race games like Mario kart. The legend of Zelda : twilight princess is my favorite games, it takes me 60 hours to finish it. For [C19] and [C16] it is a too long game, [C19] said she was blocked at the level 3...</p> <p>For [C19] and [C16], video games can be dangerous. If people play too much, they can become addict or totally mad and crazy. So the two girls could lives without video games, they think that it's not as much important as litterature, cinéma or music. In my mind video-games will be more and more important for the entertainment market in future.</p> <p>This discussion was hard, because there was AGAIN a sound problem with my computer, so we used a plan B : I asked questions by text and they answer by voice.</p>
C16	Yes we had a lot of problems with the sound this week. It was an interesting conversation even if I don't really play videogames ^^
C19	It was not necessary to say that I'm stuck at level 3 of Zelda... ^^ In my defence, the game is very complicated if you don't play regularly, you don't remember if you have already done this or this... And

	I still think that it's useless to have so much hardware!
C18	Oh no I feel so bad, I miss all discussions I want to take part to :(I took part to several discussions this week, but unfortunately I missed this one. It's a shame because I love video games too, even if it's unusual for agirl ^^ But i like to play games where you can be two people. Sometimes, instead of watching a movie with my boyfriend or friends, we play Resident Evil, Sing Star, Guitar Hero and a lot of other games. I am in love with my PS3 lol. Hope I can join you next discussion !!
C20	<p>The topic of the discussion was "Walt Disney movies", there where [C19] and I during approximately one hour.</p> <p>First we talked about our first memory of Walt Disney Movies, for [C19] it was the lion King and <i>the Hunchback of Notre-Dame</i>, and <i>Pocahontas</i> for me, because it's the first one I watched at theater.</p> <p>Then we thought about why the Disney movies are such different from the others cartoons and we had the same ideas: Disney movies are different because of the songs, the characters, the stories, the creation of a world for each movie, and to finish because they look all different.</p> <p>At the question: Which one is your favorite and why? [C19] answer was: Mulan and Hercule (because of mythologies story). For me it was The little mermaid (for a lot of reasons like the good songs and the frightening atmosphere with Ursula) and Alice in wonderland.</p> <p>According to [C19], the worst movies are Fantasia and Alice in wonderland because she was scared about it when she was young. For me it is the Hunchback of Notre-Dame because Esmeralda is not very charismatic and beautiful for a main character...</p> <p>To conclude we said that if a Walt Disney Movie is our favorite, it's because we watched it a lot of time, so every Walt Disney could be the ONE.</p> <p>This second discussion was easier than the first one, but there are still SOUNDS problem, and it's too bad because we lost a lot discussion parts.</p>
C16	Too bad I did not have the time to take part of this discussion because I really love Walt Disney's Movies too. I don't agree when you say that a movie can be our favourite if you watch it a lot of time, I think it is when you like a movie that you watch it all the time. For example I won't like Pinocchio more if I watch it a lot of time, I still will find it weird!
C19	I don't understand you find esmeralda "not very beautiful" ! Ariel has a very strange haircolor and you like her whereas Esmeralda has got a normal haircolor and so beautiful eyes and you don't like her! We didn't talk about Beauty an the Beast? What a shame !! It's one of the most beautiful of the Walt Disney's! (and I don't really like Pinocchio neither but I think that it's because it is not like the others...Do they even sing?)
C18	Ohhh too bad for me too: this week, I really didn't have time to check out the lingopass discussions... I'm fond of Walt Disney !! My favourite is "the Lion King" ! I also like "the beauty and the beast". Hope we can talk about it too with [tuteur] during conversation classes :)
C20	<p>The topic of the discussion was "your favorites TV series", [C19] and [C16] were participating.</p> <p>We first talked about our favorite TV shows.</p> <p>My favorite series is "Buffy the vampire slayer". [C16] find the series stupid, but she didn't watch a lot of episodes, so she is not "Buffy-minded". [C19] and I like it very well. We discussed why.</p> <p>Then we talked about [C16] favorite series and [C19] ones, and we discussed about older and most recent series like "Murder she wrote", "The little house on the prairie", "Doctor Quinn", "life", "le Coeur a ses raisons", "glee" and "life unexpected". It was very funny to compare our opinions and to describe the series plots. We hadn't always the same judgement.</p> <p>To finish, I asked: What do you prefer at TV? (TV game, reality TV, series) For everybody the answer was series. Series are more addictive.</p> <p>This first discussion was hard, at first it was like "Apocalypse now" to find how to go to the good chatroom, and then, there were always microphones problems...</p> <p>I think it will be easier with experience, with practice.</p>
C16	I don't know if it was necessary to compare the situation with "Apocalypse now"...but we did have some problems with the microphones. I think it is a good report, maybe too much details?
C19	Do you forget to talk about the part where we made you admit that you only watch "Buffy, the vampire slayer" for Sarah Michelle Gellar on purpose? By the way, you still have to find a series where none of the actors are attractive or good looking... And Ugly Betty doesn't work, she is surrounded by models! See you.
C20	I don't understand any word you wrote [C19] !

C19	Let me laaaaugh!
C16	I did not participate to this discussion but it looks like it was an interesting one! Your report seems pretty good, even if the discussion is not really detailed.
C19	Hi! Your subject seemed really interesting, I learned something just by reading it! It would have interested me to read more precisely what kind of questions you answered because, according to your report, it seemed fascinating! But I don't really know why... =) See you tonight.
C18	Hey ! Yeah in fact same for me, I learned a lot and I guess this subject was very interesting !! I hope we can find a lot of others like this one so that everybody enjoys this little "experiment" on lingopass :) See you all tonight !!!

Table des matières

Sommaire	2
Résumé.....	4
Abstract	5
Remerciements	6
Introduction générale	8
Organisation générale de la recherche	10
Objectifs de la recherche	10
Problématique de la recherche.....	11
Questions de recherche	12
Intérêts de la recherche	12
I. Une approche systémique de l'activité d'apprentissage des langues en ligne basée sur la théorie de l'activité.....	14
I.1. L'apprentissage des langues en tant qu'activité humaine	15
I.1.1. L'activité d'apprentissage comme objet d'étude	16
I.1.2. La structure de l'activité d'apprentissage.....	16
I.1.3. La place des artefacts dans l'activité d'apprentissage.....	18
I.1.3.1. De l'artefact à l'instrument : la genèse instrumentale	22
I.1.3.2. Harmonie et conflit instrumental dans l'apprentissage	25
I.1.4. La place des communautés sociales dans l'activité d'apprentissage	28

I.1.5.	Une représentation systémique de l'activité humaine	32
I.1.6.	Les médiations dans le système de l'activité.....	34
I.1.7.	La complexité du système de l'activité et son évolution.....	35
I.1.8.	L'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité	38
I.2.	Compétences en langues en tant que finalité de l'activité	42
I.2.1.	La compétence, une notion multi-disciplinaire	43
I.2.2.	Le concept de « compétence » en éducation.....	44
I.2.3.	L'approche par compétence en éducation.....	45
I.2.4.	Compétence : la capacité à agir en situation.....	47
I.2.5.	La mobilisation de ressources en situation	49
I.2.6.	L'organisation des ressources en schèmes d'actions	53
I.2.7.	Le concept de compétences en langues et son évolution.....	55
I.2.7.1.	Compétence de communication	56
I.2.7.2.	Au-delà de la compétence de communication : les compétences en langues.....	58
I.2.8.	L'approche par compétence dans l'enseignement des langues.....	64
I.2.8.1.	L'approche communicative en tant qu'approche par compétence	65
I.2.8.2.	Les dimensions « actionnelle » et « sociale » : les clés d'une réelle approche par compétence ?.....	71
I.2.9.	Compétences en langues dans la perspective de la théorie de l'activité.....	74
I.3.	Tâches d'apprentissage des langues en tant qu'artefacts pédagogiques	77
I.3.1.	L'approche par tâche dans l'enseignement et l'apprentissage des langues	79
I.3.2.	Vers une définition du concept de « tâche ».....	80
I.3.3.	Différentes approches par tâches.....	91
I.3.3.1.	L'enseignement des langues soutenu par la tâche	92
I.3.3.2.	L'enseignement des langues basé sur la tâche	93
I.3.4.	À propos de l'opposition micro-tâche/macro-tâche	95
I.3.5.	La tâche dans une perspective actionnelle.....	99
I.3.6.	Typologies des tâches	103

I.3.6.1.	Classifications pédagogiques des tâches.....	103
I.3.6.2.	Classifications cognitives des tâches	105
I.3.6.3.	Classifications multi-critères des tâches	108
I.3.6.4.	Classification des tâches en FOAD.....	111
I.3.7.	Une typologie des tâches selon la visée et le cadre social	113
I.3.7.1.	Tâches communicatives scolaires	113
I.3.7.2.	Tâches actionnelles scolaires	122
I.3.7.3.	Tâches actionnelles sociales.....	123
I.3.8.	Les tâches d'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité.....	125
I.4.	Environnements virtuels d'apprentissage en tant qu'artefacts techniques	129
I.4.1.	Environnements virtuels d'apprentissage à l'ère de la Toile de documents (« Web 1.0 »).....	131
I.4.2.	Environnements virtuels d'apprentissage à l'ère de la Toile sociale (« Web 2.0 »).....	136
I.4.2.1.	Des réseaux sociaux plutôt que des groupes restreints.....	139
I.4.2.2.	La découverte active plutôt que la consommation passive	143
I.4.2.3.	Cheminement libre plutôt que parcours imposés.....	146
I.4.2.4.	Une opportunité pour combler le fossé entre les apprentissages formel et informel	149
I.4.2.5.	L'égalité des statuts plutôt que la hiérarchisation	149
I.4.2.6.	Une motivation liée à la participation sociale	150
I.4.3.	Le concept d'« environnement personnel d'apprentissage en ligne »	151
I.4.4.	Vers un modèle d'environnement personnel d'apprentissage en ligne en contexte institutionnel.....	154
I.4.4.1.	Domaine de l'apprentissage formel dans un environnement personnel d'apprentissage	156
I.4.4.2.	Domaine de l'apprentissage informel dans un environnement personnel d'apprentissage	157
I.4.4.3.	Domaine du rapprochement des apprentissages formel et informel dans un environnement personnel d'apprentissage.....	158
I.4.5.	la perspective de l'apprentissage en ligne à l'ère de la Toile de l'intelligence collective.....	160

I.4.6. Environnements personnels d'apprentissage des langues en ligne dans la perspective de la théorie de l'activité	162
I.5. Communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage comme cadres sociaux.....	166
I.5.1. Du « groupe » à la « communauté » : la dynamique sociale dans une activité d'apprentissage en ligne	168
I.5.2. Vers une définition de la « communauté virtuelle »	173
I.5.3. Caractéristiques des communautés virtuelles.....	175
I.5.3.1. Caractéristiques communes à toute communauté	175
I.5.3.1.1. Objectif commun	175
I.5.3.1.2. Participation interdépendante.....	176
I.5.3.1.3. Culture partagée	176
I.5.3.1.4. Auto-organisation	176
I.5.3.2. Caractéristiques propres aux communautés virtuelles	177
I.5.3.2.1. Ouverture spatiale et temporelle	177
I.5.3.2.2. Durabilité du discours	177
I.5.3.2.3. Flexibilité des identités individuelles	178
I.5.4. Typologie des communautés virtuelles	178
I.5.4.1. Communauté virtuelle d'intérêt.....	178
I.5.4.2. Communauté virtuelle de pratique.....	179
I.5.4.3. Communauté virtuelle d'apprentissage	179
I.5.5. Intérêt de l'étude des communautés virtuelles d'apprentissage pour l'éducation	183
I.5.6. Intérêt, pratique et apprentissage dans une communauté	188
I.5.7. Apprentissage par la pratique sociale : une définition plus large des communautés de pratique.....	189
I.5.7.1. Développement de compétences par la participation	191
I.5.7.2. Développement de compétences par la réification	192
I.5.7.3. La complémentarité de la participation et de la réification dans le cadre du développement des compétences.....	193
I.5.8. Dimensions fondamentales de la pratique sociale en tant que sources d'apprentissage.....	194
I.5.8.1. Engagement mutuel	195

I.5.8.2.	Entreprise commune	196
I.5.8.3.	Répertoire partagée	196
I.5.9.	Communauté de pratique et d'apprentissage.....	197
I.5.10.	L'asymétrie de participation dans une communauté de pratique et d'apprentissage	199
I.5.11.	Les frontières du concept de « communauté de pratique et d'apprentissage »	201
I.5.12.	Les indicateurs de l'émergence d'une communauté de pratique et d'apprentissage .	203
I.5.13.	Communautés virtuelles de pratique et d'apprentissage des langues dans la perspective de la théorie de l'activité.....	209
Conclusions au terme de la première partie		213
II. Analyse de l'impact d'artefacts pédagogiques et techniques sur la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage		216
II.1. Méthodologie et corpus.....		217
II.1.1.	Rappel de la problématique et des questions de l'étude de terrain.....	218
II.1.2.	Posture épistémologique.....	218
II.1.3.	Approche méthodologique.....	222
II.1.3.1.	Technique d'étude de terrain.....	223
II.1.3.2.	Méthode d'étude de terrain	224
II.1.3.2.1.	Cas 1 : tâche communicative scolaire/environnement institutionnel	226
II.1.3.2.2.	Cas 2 : tâche actionnelle scolaire/environnement institutionnel	230
II.1.3.2.3.	Cas 3 : tâche actionnelle sociale/environnement personnel d'apprentissage.....	232
II.1.4.	Paramètres analysés	237
II.1.4.1.	Le niveau de participation	238
II.1.4.2.	La nature de la dynamique sociale développée	238
II.1.5.	Le contexte	238
II.1.6.	Négociation d'accès au terrain	240
II.1.7.	La durée de l'étude.....	241
II.1.8.	Les participants.....	241
II.1.9.	Justification du choix des tâches	242
II.1.9.1.	Cas 1	242

II.1.9.2. Cas 2	243
II.1.9.3. Cas 3	244
II.1.10. Résultats à attendre.....	244
II.1.11. Observations éthiques	245
II.1.12. Le corpus.....	245
II.1.12.1. Exemples des traces écrites du cas 1	246
II.1.12.2. Exemples de traces écrites du cas 2	248
II.1.12.3. Exemples de traces écrites du cas 3	252
II.1.13. Pour conclure ce chapitre	255
II.2. Analyse quantitative des traces écrites : les niveaux de participation	257
II.2.1. Méthode	258
II.2.1.1. Unité de mesure	258
II.2.1.2. Comparaison des niveaux globaux de participation des trois cas.....	259
II.2.1.3. Comparaison des niveaux de participation dans chaque cas.....	260
II.2.1.3.1. Cas 1.....	261
II.2.1.3.2. Cas 2.....	262
II.2.1.3.3. Cas 3.....	263
II.2.2. Interprétation des résultats.....	265
II.3. Analyse de contenu des traces écrites : la nature des échanges	267
II.3.1. Méthode	268
II.3.1.1. Échantillonnage des données.....	268
II.3.1.2. Unité d'analyse.....	269
II.3.1.3. Catégories d'analyses	269
II.3.1.4. Indicateurs.....	270
II.3.1.4.1. Indicateurs de la catégorie « établissement de liens socio-affectifs ».....	270
II.3.1.4.2. Indicateurs de la catégorie « développement d'une identité commune »	271
II.3.2. Résultats	272
II.3.2.1. Établissement de liens socio-affectifs	272
II.3.2.2. Développement d'une identité commune	276

II.3.3. Interprétation des résultats.....	289
Conclusions au terme de la deuxième partie	291
Conclusion générale.....	293
Contributions de la recherche.....	294
Limites et perspectives de la recherche.....	296
Bibliographie	298
Index des auteurs	321
Index des thèmes	325
Index des illustrations	330
Index des tableaux.....	334
Annexes	336
Annexe 1 : traces écrites de la première étude de cas	336
Annexe 2 : traces écrites de la deuxième étude de cas	342
Annexe 3 : traces écrites de la troisième étude de cas.....	348
Table des matières	363