



**HAL**  
open science

# Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE

Claude Springer

► **To cite this version:**

Claude Springer. Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE. 2013. hal-01083399v3

**HAL Id: hal-01083399**

**<https://hal.science/hal-01083399v3>**

Preprint submitted on 5 Feb 2015

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

## Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE

Claude Springer

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage

[claude.springer@univ-amu.fr](mailto:claude.springer@univ-amu.fr)

site : [springcloogle.blogspot.fr](http://springcloogle.blogspot.fr)

Préambule : Cet article devait être publié dans la revue *Synergies Espagne* n°7, 2015 du GERFLINT, suite à une communication invitée plénière à l'université de Valence en mai 2013. C'est une revue en ligne, gratuite. Cependant ce qu'elle accorde d'un côté (la mise en ligne en accès libre), elle le retire de l'autre en interdisant l'archivage alors que le contrat ne spécifiait pas d'interdiction sur le pré-archivage. Le respect des auteurs n'est pas pour demain. Bonne lecture.

Résumé :

L'auteur propose une analyse critique de l'approche par tâche dans son acception actuelle. Avec plusieurs didacticiens (Coste, Beacco par exemple), il montre que l'approche par tâche telle qu'elle est déployée dans les manuels et les classes de FLE est caractérisée par une transposition didactique réductrice. Ceci a pour conséquence une évolution très limitée de la pédagogie de la classe de langues. Le changement majeur concerne cependant l'introduction de l'évaluation certificative par les standards du CECR. Il invite à engager la classe de FLE dans une approche par projet innovante intégrant les TIC, qu'il propose d'appeler la webcollaboration, pour développer les compétences personnelles et sociales et le vivre ensemble à l'ère numérique des réseaux sociaux.

Mots clés :

Tâche, certification, compétences, webcollaboration, évaluation sociale.

Abstract:

The author provides a critical analysis of the task-based teaching approach in its current meaning. With many educationalists (Coste, Beacco for example), he shows that the task-based approach, as it is deployed in textbooks and in French as a foreign language classes (FLE), is characterized by a simplified didactic "transposition". This results in a very limited change in the language classroom. Nevertheless, the major change concerns the establishment of certificative and standardized testing. He invites to engage the class in an innovative project approach integrating ICT, what he calls webcollaboration, to develop personal and social competencies and living togetherness in the digital era of social networking.

Keywords:

Task, certification, competence, webcollaboration, social assessment.

### Introduction

Le FLE s'est engagé dans une évolution didactique à la suite du CECR en s'inspirant de l'approche pédagogique pilotée par la tâche. Cette évolution s'est développée en parallèle avec l'optique des compétences qui traverse les curricula européens, dont ceux de l'Espagne. Cependant les visions de la « compétence » divergent de Compostelle à Madrid en passant par Valence, comme elles divergent en FLE entre une vision purement certificative et une vision plus humaniste de l'apprentissage. Ne sommes-nous pas allés trop loin dans la standardisation de l'approche par tâche et de la certification ? Est-il possible de mieux servir l'idéal humaniste du « développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience de l'altérité » (CECR p. 9) ?

### 1. Retour sur l'approche par tâche : tâche/performance/certification

On pourrait penser que la messe didactique est maintenant dite après une décennie d'usages du CECR. La trilogie terminologique (tâche/performance/certification) n'aurait plus de secret pour personne. La nouvelle didactique aurait ainsi changé ses habits communicatifs pour un costume (ou une robe !) aux couleurs de la modernité que représente le CECR. Mais est-ce vraiment le cas ? N'y a-t-il pas derrière ces nouveaux termes des concepts nouveaux qui demandent au minimum une remise en question des manières de penser et de faire héritées des approches passées ?

Certains semblent vouloir calmer les troupes en affirmant qu'il ne s'agit en fait que d'une transformation minimale de l'approche communicative. Il y a les conseillers et les inspecteurs qui veulent rassurer, mais aussi des didacticiens qui maintiennent le cap communicatif. En regardant certains manuels on remarque que les termes nouveaux sont bien présents mais on voit bien aussi que la logique et les activités pédagogiques sont identiques. D'autres spécialistes ne facilitent pas la compréhension et parlent d'approche communic-actionnelle (Bourguignon, 2006, mais aussi Laurens, 2010, qui propose un plan de cours communicatif-actionnel). D'autres, enfin, souhaitent une réelle rupture avec le passé communicatif (par exemple Puren, 2006, et Springer, 2009) et opposent communication à action sociale.

Comme pour toute évolution il faudrait un réel aménagement pédagogique avec une formation pédagogique conséquente des enseignants et des inspecteurs. Or, nous savons bien que cela n'a pas été le cas et qu'il s'agit toujours pour les enseignants de se débrouiller comme ils peuvent pour comprendre l'intérêt éventuel des réformes et pour trouver des moyens d'intégrer les éléments de changement jugés pertinents. Pour filer la métaphore politique, nous avons des « éléments de langage » mais cela ressemble fort à une « langue de bois » didactique. Je reviendrai pour ces raisons sur deux points qui suffiront pour cette première partie de notre discussion.

### 1.1 Autour de la tâche

Le terme « tâche » en lui-même semble accessible, transparent et non problématique. Il entretient une relation spécifique aux activités de classe. Celle-ci (activité) pourrait être le générique et tâche/exercice des termes spécifiques plus ou moins interchangeable. N'est-ce pas ce qui se passe sur le terrain ? Or, derrière le nouveau terme de tâche il y a bel et bien un concept et une démarche pédagogiques qui l'oppose au terme exercice fortement marqué par la pédagogie traditionnelle et même communicative. Il ne s'agit donc pas simplement de remplacer la terminologie en cours par les nouveaux éléments de langage du CECR mais bien de questionner les fondements pédagogiques qui sous-tendent ces termes.

Le CECR s'est très largement inspiré de la didactique britannique des années 90 qui proposait une approche par tâche dite « task based teaching/learning » afin de renforcer le côté communicatif de l'enseignement et de contrecarrer la persistance de l'enseignement basé sur la langue (« form focus »). Sockett (2011) reprend les caractéristiques définies par Ellis (2003) :

1. une tâche est une activité dont les étapes sont planifiées ;
2. elle concerne le sens plutôt que la forme de la langue ;
3. elle nécessite l'utilisation de la langue dans les situations quotidiennes ;
4. elle peut impliquer les quatre compétences, mais débouche souvent sur l'oral ;
5. elle engage des processus cognitifs ;
6. elle débouche sur un résultat clair.

Cette définition pose tout d'abord une synonymie entre tâche et activité. L'activité pédagogique proposée est une action planifiée et inscrite dans la durée, une tâche ne peut donc pas être un simple exercice ponctuel, ni même une succession d'exercices de systématisation. Plusieurs points sont essentiels : c'est une activité qui doit avoir du sens pour les élèves, elle doit pour cela viser un problème à résoudre ; elle s'inscrit dans des processus cognitifs de moyen et haut niveaux. Il ne s'agit pas de reproduction mais « d'œuvre » ayant une certaine complexité et originalité. Rappelons que dans l'approche communicative, et même avant, on s'intéressait déjà aux situations de la vie quotidienne, cet aspect demande donc à être discuté. Enfin, au niveau international, les évaluations de type Pisa s'inscrivent dans cette optique cognitive de résolution de problèmes. Nous savons que la France, trop soucieuse de reproduction par cœur des connaissances, ne réussit pas bien. Il est donc essentiel de préciser ce qu'on entend par approche par tâche. En résumé, il s'agit de proposer une approche pédagogique opposée aux approches jugées trop formalistes et linguistiques. Mais, disons-le sans hésitation, la définition d'Ellis n'a pas été réellement suivie d'effets dans la mesure où les défenseurs de la « forme » (la correction linguistique, grammaire/lexique) dominent largement le terrain pédagogique et la didactique.

Le CECR a ainsi repris l'approche par tâche avec la définition bien connue qu'il est inutile de développer. Ce qui est plus intéressant est la distinction qui est faite entre « tâche pédagogique communicative » et « tâche sociale ». Nous avons pour ainsi dire une double contrainte avec d'un côté une tâche minorée par son côté scolaire, même si on la raccroche au communicatif, et de l'autre côté une tout autre vision de la langue et de la tâche qui renvoie au social (Springer, 2009). On peut se demander s'il ne s'agissait pas pour les experts du CECR de ne pas effrayer la base en valorisant la tradition linguistico-communicative tout en ouvrant timidement le voile sur une autre « perspective en trompe l'œil », celle de l'action sociale ? Un dernier point me semble important à relever. Si l'on prend la version linguistico-communicative, celle de la tâche communicative scolaire, l'idée de tâche finale vient redonner vie à la pédagogie par objectifs des années 70/80 qui proposait de définir un objectif final concret. Beaucoup de « plans de cours » et de manuels disent ainsi viser un objectif final concret et univoque que l'on peut évaluer et qui représente la somme des apprentissages réalisés en amont. C'est ce que l'on trouve dans l'approche macro tâche finale et micro tâches linguistiques intermédiaires. En fait, ce qui est attendu au final est la réutilisation de l'input enseigné en amont. L'approche par tâche serait ainsi une « revisitation » de l'approche par objectifs.

Beacco (2010) dit clairement qu'il y a un malentendu quand on assimile tâche à actionnel. Pour lui, tâche est un terme générique qui ne porte pas de charge sémantique forte : « En fait, les conséquences pour les méthodologies d'enseignement de cette perspective actionnelle sont faibles, étant donné le caractère indistinct de *tâche*. » Coste (2006) dit en fait la même chose, en expliquant que dans l'esprit des experts britanniques qui ont rédigé cette partie du CECR, la tâche est communicative, tout comme les stratégies sont nécessaires à la communication.

La notion de « tâche pédagogique communicative » a ainsi une portée limitée. Elle constitue une unité minimale de construction pédagogique « proche de la vie réelle » et en rapport avec des besoins spécifiques de communication. En poussant à l'extrême, on pourrait penser que la « micro tâche » peut parfaitement ressembler aux exercices contextualisés de l'approche communicative. Le CECR, avec la notion de tâche pédagogique communicative, a simplement apporté une nouvelle façon de « rationaliser » et d'organiser l'enseignement des langues. La « tâche pédagogique communicative », unité minimale pédagogique, correspond en évaluation/certification à la « tâche certificative », unité minimale évaluable objectivement. En évaluation certificative, la tâche doit être clairement définie, elle doit être suffisamment univoque, elle doit ressembler à une tâche concrète qui a du sens (par rapport au quotidien), elle doit permettre d'évaluer des contenus linguistiques et lexicaux. Les manuels ont bien compris cette réorganisation pédagogique et proposent des tâches/exercices qui se confondent aux tâches du Delf. On fait ainsi d'une pierre deux coups : on entraîne à la réalisation de tâches pédagogiques et en même temps à la certification. Le CECR joue pour ces raisons un rôle essentiel dans la mesure où il définit de manière « universelle » les micro objectifs qui définissent la performance à évaluer à chacun des niveaux, c'est-à-dire les nouveaux standards.

## 1.2 Autour du référentiel (formation et certification)

La partie la plus connue du CECR est sans conteste la partie consacrée à l'échelle des niveaux communs de référence définissant six niveaux de performance. C'est aussi celle qui domine l'ouvrage d'un point de vue quantitatif. C'est enfin celle que la plupart des institutions scolaires ont retenue. Grâce à cette échelle on est en mesure de garantir « universellement » un niveau de performance dans toute l'Europe et au-delà. Être compétent à un niveau donné c'est donner la preuve que tous les micro objectifs définis en « être capable de » (can do statements) sont vérifiés.

Nous pouvons constater que l'échelle fait en quelque sorte la synthèse des travaux précédents, les didacticiens britanniques ayant déjà défini les niveaux Waystage, Threshold et Vantage. Il y a bien une continuité dans les travaux, d'autant plus que les catégories proposées conservent le découpage en « skills », c'est-à-dire comprendre à l'écrit, à l'oral, etc., et non pas la nouvelle orientation autour de la « compétence plurilingue » et des activités langagières. Coste (2006) explique que cette acception britannique en multiples capacités s'oppose à une vision globale de la compétence. La notion de compétence (issue du monde professionnel) n'est ainsi pas problématisée puisque l'on garde la vision communicative en savoir-faire/capacités. Cette ambiguïté terminologique, qui n'est pas juste une affaire de traduction, renvoie à une conception différente de la langue et de la notion de compétence. L'échelle maintient ainsi l'orientation par les savoir-faire et les capacités et n'engage pas la didactique vers la compétence, avec pour conséquence une démultiplication de micro capacités, de micro objectifs.

Nous constatons une nouvelle zone de confusion terminologique, tout devenant compétence. Or, le CECR organise sa présentation autour des « activités langagières » (production, compréhension, interaction et médiation) alors que parallèlement l'échelle maintient les savoir-faire/capacités traditionnels, que l'on nomme maintenant « compétence ». Cette extrême confusion terminologique dilue la notion de compétence comme c'est le cas pour la notion de tâche. Compétence devient alors un autre terme générique que l'on peut mettre à toutes les sauces méthodologiques.

La certification des compétences/performances s'appuie à la fois sur la notion de tâche et sur celle d'activités langagières/savoir-faire. La certification Delf (comme les autres certifications) propose un découpage par savoir-faire séparés, les tâches proposées pour certifier la « maîtrise » d'un niveau sont reliées aux descripteurs standards de l'échelle du CECR (Beacco, 2010).

De même, du moins en France, l'institution éducative s'est emparée de ces outils pour bâtir un référentiel Socle (connaissances et compétences) dont la fonction est d'homogénéiser les évaluations scolaires et comparer les résultats des établissements scolaires. Les enseignants doivent ainsi certifier la maîtrise des standards attendus au primaire, au collège, au lycée, en cochant les micro objectifs (ou descripteurs) définis par le référentiel scolaire. L'évaluation sommative est devenue certificative, on assiste à « l'irrésistible ascension » de l'évaluation certificative (Huver et Springer, 2011 : 116-168).

Au niveau de l'enseignement des langues, l'échelle qui est universelle et non contextualisée par langue, ne permet pas de fournir la matière à enseigner et à évaluer. Le problème pour le FLE était l'absence de déclinaison précise des niveaux en contenus à enseigner, comme le proposait déjà les niveaux en anglais. Beacco et son équipe ont relevé ce défi en réalisant les différents référentiels de contenus par niveaux (A1.1, A1, A2, B1 et B2). Ces référentiels de contenus sont construits selon le modèle britannique à partir de l'optique fonctionnelle et notionnelle des années 80 et définissent la « matière » à enseigner et à évaluer. Chaque référentiel présente des inventaires précisant les genres discursifs ou répertoire de textes caractérisant un niveau, des inventaires de fonctions langagières (les actes de parole) par exemple interagir à propos d'informations, d'opinions, d'émotions, des inventaires de notions (inventaires lexicaux), comme la quantité, l'espace, le temps, et enfin des inventaires morphosyntaxiques, la matière sonore et les éléments culturels. Beacco donne un exemple pour la DNL histoire : on s'intéressera pour les textes aux discours

politiques, à la presse, aux documentaires, aux discours des guides, aux manuels d'histoire. Le professeur trouvera dans ces types de discours des textes à utiliser selon les niveaux de performances. En ce qui concerne les fonctions langagières, on entrainera les actes de parole suivants : décrire/représenter, interpréter, confronter, déduire, justifier, etc. Le lexique ainsi que la grammaire seront issus de ces textes. Beacco (2010) parle d'« activités d'enseignement des compétences formelles » (au passage remarquons que les connaissances linguistiques deviennent ici des « compétences »). Il s'agit toujours de privilégier la forme dans une optique (l'approche par tâche) qui devrait pourtant favoriser le sens (Ellis supra) pour une utilisation efficace et correcte. Les manuels de FLE maintiennent cette orientation lexico-grammaticale en organisant la progression de l'enseignement formel.

### 1.3 Exemples de transposition didactique

Nous venons de voir à partir de deux champs notionnels (tâche/référentiel) que l'évolution didactique, insufflée par le CECR, est loin d'être une évidence tant il y a des zones majeures de confusion. À force de vouloir ménager toutes les traditions pédagogiques (Coste, 2006), on ne peut que troubler un peu plus le paysage didactique, chacun pouvant affirmer que son interprétation est la seule valable (moi y compris !). Tout changement scientifique (on peut considérer qu'il y a eu une rupture épistémologique au niveau de la notion d'action et d'acteur social, au niveau de la notion de compétence et au niveau de la notion de parcours acquisitionnel) donne lieu à une nouvelle transposition didactique sur le terrain scolaire. Cette transposition, contextualisation et vulgarisation scientifiques, débouche inévitablement sur une simplification souvent à la limite du contresens. Je prends deux exemples pour illustrer ce constat. En France, le ministère a proposé en 2002 un texte de cadrage (B.O. août 2002) sur l'enseignement des langues au primaire. L'extrait suivant<sup>1</sup> est tiré d'un document passerelle entre le primaire et le collège élaboré par une équipe de maîtres animateurs en anglais de la Manche. « Ce document accompagne la classe tout au long de son parcours de langue vivante de la classe de CE1 à la classe de 6ème. »

#### **Fonctions langagières**

Les fonctions langagières ci-dessous sont travaillées à l'oral et à l'écrit. Les programmes de 2002 donnent la priorité à l'oral sous la forme de situations de communication. L'écrit doit lui aussi trouver sa place dans cet enseignement.

Fonctions langagières	Structures	CE1	CE2	CM1	CM2
Se présenter Nom Age Etc	What's your name ? How old are you ?				
Exprimer Un état général Une sensation physique Un sentiment	How are you ? I'm hungry/thirsty/tired... I'm sad/scared/angry...				
La possession	Have you got...				
Les nombres					
L'alphabet					
Etc.					

Tableau 1 Les fonctions langagières primaire / collège, 2002 (France)

Ce premier inventaire des fonctions langagières représente la somme des actes de parole définie par le B.O. pour le primaire. Le tableau montre que les enseignants ne cherchent pas à distinguer (ne comprennent pas ?) les fonctions des notions : l'alphabet n'est pas un acte de parole par exemple, de même pour les nombres. L'extrait du tableau suivant concerne le lexique. On trouve un deuxième inventaire lexical qui doit couvrir le programme lexical du primaire.

Champs lexicaux	CE	CE2	CM	CM2
Pays anglophones				
Animaux				
Jeux/jouets				
Matériel de classe				
Couleurs				
Etc.				

Tableau 2 Le lexique primaire / collège, 2002 (France)

Cette fiche passerelle montre également que l'on attend des enseignants qu'ils couvrent le programme/référentiel en vérifiant tous les contenus des inventaires. Ils doivent ainsi pour chaque élève cocher les cases : à la fin du primaire, l'élève aura ainsi « vu » l'ensemble du programme fonctionnel/lexical. Cette fiche est doublée d'une fiche qui certifie les éléments du niveau A1, définis en être capable de. On peut légitimement se demander si pour les enseignants il y a un réel changement, mis à part le fait qu'ils se transforment en évaluateurs/certificateurs. L'évaluation / contrôle des savoirs linguistiques et lexicaux prend ainsi le dessus sur une réelle approche du développement de la compétence à agir socialement en langue étrangère (approche par tâche dans une version haute).

Le deuxième exemple concerne la DNL en contexte espagnol. J'ai pris ces extraits sur internet<sup>ii</sup>, ce sont des propositions (fiche pour le professeur) réalisées par des étudiants en master FLE lors de leur formation professionnelle.

Objectif pédagogique : rédiger un texte de présentation.

Thème : les divinités de l'ancienne Égypte et de la Mésopotamie.

Niveau : A1

Dans l'exercice que nous avons proposé, le professeur de FLE aidera les élèves à préparer un texte descriptif sur la forme de dépliant. Le document de référence présenté ci-dessous montre les contenus dont ils auront besoin.

Un premier commentaire : le niveau visé est A1, à ce niveau les élèves sont capables de reproduire des éléments de langue appris et pour lesquels ils ont été entraînés. Nous trouvons pour l'histoire des concepts et une terminologie spécifiques. Nous avons bien une tâche finale : réaliser un dépliant descriptif. Mais est-elle réalisable en A1 sans que ce soit un simple exercice scolaire de reproduction ? Le dépliant pourrait constituer un élément d'un contexte social, par exemple une mise en situation qui demanderait de réaliser un dépliant pour l'exposition, mais est-ce le cas ? Nous voyons que la nouvelle terminologie (tâche finale) n'est pas utilisée, on reste dans l'optique classique. La préoccupation pour ce cours concerne les contenus à entraîner, on se situe dans le paradigme linguistico-lexical.

#### CONNAISSANCES LINGUISTIQUES NÉCESSAIRES AU PRÉALABLE

FONCTIONS (grammaire)	NOTIONS (lexique)
Nombres cardinaux (1,2, 3, par exemple) et ordinaux (du 1 <sup>er</sup> jusqu'au 60 <sup>ème</sup> par exemple)	Couleurs
Articles définis, indéfinis, partitifs	Date
Adjectifs quantitatifs	Descriptions physiques et psychologiques
Comparatifs et superlatifs	Outils et théories scientifiques
Genre et nombre des noms et des adjectifs	Professions
Interrogation et négation	Temps et saisons
Préposition et adverbes de quantité et de lieu	Travail
Présent, présent progressif, passé récent, impératif	Vêtements
Etc...	Vie quotidienne
	Voyages
	Quantités liées à la température, magnitude etc.

Tableau 3 Connaissances linguistiques DNL (Espagne)

Le tableau semble reprendre la distinction du Référentiel pour le niveau A1 en présentant un découpage en fonctions et notions. Ces futurs enseignants tentent simplement de trouver un équivalent connu. Les concepts de fonction/notion ne leur disent rien : fonction est traduit par grammaire et notion par lexique. Le découpage fonctionnel est bien loin d'aller de soi. D'autre part, dans une approche par tâche, il est nécessaire de définir les étapes d'apprentissage qui vont conduire et rendre possible la tâche sociale finale. C'est à cette condition que l'on va se poser des questions sur les compétences qui vont être sollicitées tout au long du travail. Les besoins langagiers ne sont alors pas premiers puisqu'ils constituent des ressources parmi d'autres pour faire le travail d'historien sur l'époque de l'ancienne Égypte. Les élèves seront-ils des explorateurs, égyptologues ou conservateurs de musée ou passionnés d'égyptologie qui veulent organiser une exposition et faire la publicité de l'exposition ?

Pour clore ce premier point, nous pouvons souligner les éléments suivants :

- la compréhension et la mise en place de la nouvelle approche par tâche sont loin d'être une évidence : difficultés à comprendre les concepts de tâche, genres, fonctions, notions, référentiel ;

- il ne s'agit donc pas simplement d'adopter une nouvelle terminologie, encore faut-il pouvoir comprendre les concepts et les implications pédagogiques de l'évolution didactique actuelle ;
- l'approche par tâche qui s'est installée a été fortement neutralisée, par le CECR et sur le terrain pédagogique : réduction de l'apprentissage aux connaissances socle standardisées, objectivées, élémentaires, quantifiables, dont on doit évaluer la maîtrise ;
- nous nous trouvons ainsi dans des « approches » par tâche (finale ou langagière) dont l'objectif principal demeure l'enseignement « rationnel » des contenus linguistiques et lexicaux (Huver et Springer, 2011 : 174) ;
- c'est dans ce sens une « simple » mise à jour terminologique de l'approche communicative avec cependant un changement majeur : l'entrée massive de l'évaluation certificative ; la tâche permet d'avoir côté pile la formation et côté face la certification ; les enseignants doivent appliquer les standards, les élèves doivent maîtriser les standards.

Mais alors pourquoi tout ce bruit didactique si nous restons dans l'approche communicative ? Ne retrouvons-nous pas l'école de Gradgrind (Hard times, Dickens, 1854) ?

Vous ne devez jamais... vous permettre d'imaginer quoi que ce soit.

En toutes choses vous devez vous laisser guider et gouverner par les faits, dit le monsieur. Nous espérons posséder avant peu un corps délibérant composé de commissaires amis des faits, qui forceront le peuple à respecter les faits et rien que les faits. Il faut bannir le mot imagination à tout jamais. Vous n'en avez que faire.

Relisez ces extraits en remplaçant « fait » par « standard » ! Nous avons trouvé nos commissaires, ce sont les agences de notation et de contrôle qui vérifient le respect des standards définis par le CECR pour les institutions éducatives. Au fait, savez-vous que les premiers résultats de l'évaluation européenne 2012 pour les langues en fin de collège montrent que 42% des élèves européens ne dépassent pas le niveau A1 en LV1. Pour la France 31% restent à un niveau pré-A1 (qui a dû être inventé, on peut se demander ce que l'on est capable de dire en pré-A1) et 40% au niveau A1, soit 71% qui n'atteignent pas un niveau A2 après 7 ans d'anglais (pour l'Espagne c'est un peu mieux puisque 43% dépassent le niveau A1). Les élèves n'ont-ils pas donné ce qu'on attend d'eux : le même psittacisme sans imagination que l'on reprochait il fut un temps à la méthodologie audiovisuelle ?

## **2. L'ère du numérique des réseaux sociaux, pour une autre approche : projet / compétence / référentialisation**

J'avais osé en 2003, à Valence, avancer la proposition suivante pour une autre lecture du CECR, une approche pédagogique sociale :

Le Cadre propose un saut théorique important pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en situant les activités langagières à « l'intérieur d'actions en contexte social »... Ce qui veut dire qu'il n'y a pas de procédure pédagogique, de plan de cours prédéfinis. L'élève utilise créativement l'ensemble des éléments de la situation et de ses ressources en collaborant avec d'autres. Ainsi l'apprentissage est une activité sociale fondamentale qui concerne la capacité à participer à des expériences humaines partagées. L'apprentissage n'est pas le renforcement de connexions entrée/sortie (cognitivism). Le dispositif d'apprentissage des langues doit permettre à l'apprenant de faire partie d'une communauté de pairs pour réaliser ensemble des projets.

Je conviens que c'était un peu tôt pour aller dans ce sens ! J'ai osé aussi lors de ce colloque m'inscrire dans votre indignation face à la crise économique que nous connaissons. J'ai adopté vos slogans de la Plaza del Sol : « cambio de modelo, cambio de mundo » pour réaffirmer l'idée que nous autres enseignants devrions aussi nous indigner et changer de modèle pédagogique. Ne devrions-nous pas nous poser des questions simples : quel enseignant souhaitons-nous être ? un enseignant qui sanctionne et qui applique sans penser les injonctions de la nouvelle doxa ? ou bien un enseignant créatif qui cherche à former des enfants eux aussi créatifs ? ne faut-il pas alors changer de modèle de formation des enseignants (voir ici F. Longuet et aussi Longuet, 2012) ? la langue n'est-elle que structures et lexique à apprendre ? n'est-elle pas surtout représentation, identité, lien social et action sociale ? les langues ne font-elles pas partie de la planète numérique, ne permettent-elles pas à chacun de s'engager dans des réseaux sociaux pour partager des expériences communes ?

### **2.1 Un nouveau monde interconnecté : Petite Poucette**

Contrairement à ce que nous croyons, les acteurs numériques les plus nombreux ne sont plus les Européens (518 millions), ni même les Nord Américains (255 millions) mais les Asiatiques (1076 millions) selon une estimation de 2012. Si l'anglais est encore (en 2010) la langue la plus utilisée (540 millions), le chinois progresse très vite (445 millions) et l'espagnol aussi (153 millions). Sur Facebook (étude de 2012), les utilisateurs anglophones demeurent majoritaires (356 millions), mais l'espagnol est deuxième (153 millions), puis le portugais (59 millions) et le français (44 millions). Notre monde est maintenant

interconnecté, le paysage des langues utilisées évolue rapidement, la socialisation est ainsi devenue numérique et complexe avec le développement des réseaux sociaux. La socialisation a pris de nouvelles formes, l'ordre social traditionnel se voit concurrencé par la dimension de l'action collective qui de virtuelle devient réelle et concrète. Touraine (1965) décrivait déjà ce nouvel ordre :

Ceci signifie que l'acteur n'est pas orienté par les intérêts ou les exigences de l'ordre social, mais par ceux de l'action collective. Cette affirmation doit être aussitôt complétée par cette autre qui en découle : la sociabilité constitue un thème fondamental de l'étude de l'action sociale... La sociabilité est orientation du sujet vers autrui et non emprise de la collectivité sur l'acteur... D'un côté l'individu s'identifie à un groupe, à un sujet collectif, dépasse ainsi son individualité en partageant des sentiments, des normes, des intentions. De l'autre, il enrichit sa personnalité en s'affirmant, dans sa relation à autrui, comme un sujet personnel.

Cette évolution place l'acteur social dans une relation à autrui, il n'est pas que sujet individuel mais aussi sujet social. L'enseignant d'aujourd'hui devrait prendre en compte cette nouvelle dimension, la pédagogie ne peut plus s'intéresser uniquement au sujet individuel qui apprend en solitaire, à une cognition individuelle coupée du social, mais à un sujet social qui apprend solidairement (Springer, 2009) en couplage avec une/des communautés.

Morin (2011) ne dit pas autre chose. Il a expliqué depuis longtemps que nous ne pouvons plus concevoir des connaissances réduites à leur plus simple expression, des connaissances parcellisées, cloisonnées, claires et distinctes.

Notre mode de connaissance parcellarisée produit des ignorances globales... Une tradition de pensée bien enracinée dans notre culture, et qui forme les esprits dès l'école élémentaire, nous enseigne à connaître le monde par "idées claires et distinctes" ; elle nous enjoint de réduire le complexe au simple, c'est-à-dire de séparer ce qui est lié, d'unifier ce qui est multiple, d'éliminer tout ce qui apporte désordres ou contradictions dans notre entendement. Or, le problème crucial de notre temps est celui de la nécessité d'une pensée apte à relever le défi de la complexité du réel, c'est-à-dire de saisir les liaisons, interactions et implications mutuelles, les phénomènes multidimensionnels, les réalités à la fois solidaires et conflictuelles... N'est-il pas urgent de réinterroger une raison qui a produit en son sein son pire ennemi : la rationalisation ?

Les standards qui nous sont imposés, nous l'avons vu, proposent une vision de la langue et de la compétence en petits bouts de connaissances qu'il suffirait de cocher, de vérifier, de contrôler pour aboutir au tout de la complexité humaine. Ces petits bouts de connaissances semblent bien ridicules si l'on pense que la langue permet de saisir la complexité des relations, des interactions sociales, des réalités « solidaires et conflictuelles ». Les institutions éducatives par le biais des organismes de standardisation et de contrôle n'ont qu'un objectif, rationaliser les systèmes éducatifs pour mieux les contrôler et mieux homogénéiser le savoir.

Serres (2012) parle de l'évolution de notre métier avec beaucoup d'humour :

Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé... Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait...

Cette boutade décrit bien la situation qui est aujourd'hui la nôtre. Notre métier n'est plus de transmettre des connaissances dont nous serions les uniques dépositaires. Nous avons perdu cette prérogative. Lorsque nous affirmons quelque chose en classe, en colloque, tout le monde peut très vite vérifier l'exactitude du propos en allant sur wikipedia par exemple.

Petite Poucette ouvre son ordinateur. Si elle ne se souvient pas de [la légende de saint Denis], elle considère toutefois et dans ses mains, sa tête elle-même, bien pleine en raison de la réserve énorme d'informations, mais aussi bien faite, puisque des moteurs de recherche y activent, à l'envi, textes et images, et que, mieux encore, dix logiciels peuvent y traiter d'innombrables données, plus vite qu'elle ne le pourrait. Elle tient là, hors d'elle, sa cognition jadis interne comme saint Denis tint son chef hors du cou...

Notre rôle n'est plus d'enseigner et de transmettre (si tant est qu'un professeur de langues « enseigne ») mais d'accompagner, de guider, d'encourager les élèves à faire confiance à leur intuition, à leur compétence, à inventer et créer ensemble, à partager.

Notre tête est jetée devant nous, en cette boîte cognitive objectivée. Passé la décollation, que reste-t-il sur nos épaules ? L'intuition novatrice et vivace. Tombé dans la boîte, l'apprentissage nous laisse la joie incandescente d'inventer. Feu : sommes-nous condamnés à devenir intelligents ?

Cette question pose bien le défi à relever : nous sommes condamnés à devenir intelligents ! Je connais une petite Léna de 10 ans qui est en CM2 en France. Elle n'est pas ce qu'on pourrait appeler une technophile, elle utilise internet à ses fins personnelles pour écouter sur Youtube les chansons de Violetta, pour danser sur le rythme des chorégraphies, pour chanter les chansons et se filmer pour les copines. Bien sûr, Justin Bieber est aussi une de ses idoles. Elle parle et chante en anglais et en espagnol, avec un accent qui est tout à fait convenable. Elle invente des histoires et des chorégraphies. Elle est sans doute au-delà du niveau A1,

sans avoir eu à répéter par cœur des listes de mots. À l'école, c'est ce qu'on lui demande de faire, apprendre des mots décontextualisés et les écrire sans faire de fautes. Est-il nécessaire de dire qu'elle n'aime pas l'anglais de l'école : elle ne comprend pas à quoi cela sert, elle constate que tout ce qu'elle sait n'est pas pris en compte et qu'à l'école en fin de compte elle ne sait rien.

## 2.2 Une pédagogie positive à dimension humaine : développer les personnalités, développer des compétences

Les experts du CECR ont pourtant aussi affirmé (CECR : 9) qu'un des objectifs éducatifs doit être le « développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience de l'altérité ». C'est une finalité éducative lourde de sens et d'implications pédagogiques que l'approche par tâche aseptisée, édulcorée, homogénéisée ne peut prendre en compte. Nous retrouvons l'idée d'expérience de l'altérité : il s'agit, si l'on s'inscrit dans cette visée, de rendre pédagogiquement possible le développement des personnalités des élèves acteurs sociaux au sein de communautés et dans le cadre d'expériences sociales partagées. Le CECR ne se contente donc pas de définir la compétence à communiquer langagièrement et pourtant tout le monde ignore la partie consacrée aux compétences dites générales (CECR : 16 et 81). Je résume les caractéristiques de la compétence de la manière suivante :

- Savoirs incarnés au sein même des expériences sociales et des communautés auxquelles l'acteur appartient ;
- Savoir-faire qui renvoient aux pratiques sociales quotidiennes nécessaires pour vivre dans une communauté ;
- Savoir-être qui renvoient à la personnalité, aux valeurs, aux identités (personnalité interculturelle et plurilingue).

Les savoirs ne sont pas des « préalables » comme on le pense, ils sont incarnés et situés par rapport à une communauté de pratique à laquelle on appartient et sont mobilisés dans le cadre d'expériences sociales. Les besoins langagiers ne se décrètent pas, ne peuvent pas être imposés préalablement comme le proposent les méthodes audiovisuelle et communicative et l'approche par tâche. De même, les savoir-faire et les savoir-être découlent des actions, projets définis au sein de la communauté. La compétence est ainsi générale et transversale et pas uniquement ou avant tout linguistique, elle se révèle dans l'action au sein d'une communauté de pratique et d'apprentissage.

Certains pays favorisent cette entrée développementale et sociale. Le Québec propose dans son référentiel scolaire une définition de la compétence à partir de trois domaines : personnel, social et transversal (Huver et Springer, 2011 : 244) :

- Intellectuel : Exploiter l'information ; Résoudre des problèmes ; Exercer son jugement critique ; Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- Méthodologique : Se donner des méthodes de travail ; Exploiter les TIC ; S'autoévaluer pour améliorer son travail ; Utiliser les langages pour exprimer ses idées
- Personnel et social : Développer l'estime de soi ; Coopérer avec l'équipe ; S'impliquer dans le projet ; Servir de médiateur ; Développer une conscience interculturelle

La compétence ne se décrète pas, elle est réinventée lors de chaque action sociale. C'est ce qui permet d'agir concrètement dans des situations complexes (Huver et Springer, 2011 : 54). Dans l'action sociale, l'acteur (en relation avec les autres membres de sa communauté) va mobiliser des ressources (cognitives, personnelles, sociales, transversales et pas uniquement langagières) qui font partie de son répertoire ou qu'il va devoir acquérir pour résoudre un problème. Ce répertoire de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être est à géométrie variable et évolue grâce aux expériences sociales. La compétence plurilingue s'inscrit dans cette définition, elle n'a rien de spécifique. L'acteur social, selon la situation, va devoir utiliser différentes langues, différentes formes langagières (ou pas). Être compétent c'est donc à la fois savoir y faire et savoir apprendre. Chaque enfant dispose de ressources, comme celles de la petite Léna, qui ne demandent qu'à être mises en valeur dans le cadre de projets créatifs.

Cette approche et cette définition de la compétence ne sont pas choisies et valorisées par tous les systèmes éducatifs. La France, même si les idéaux éducatifs affichés peuvent présenter cette vision, part du principe, en langues et dans les autres matières, qu'il est indispensable avant toute chose de maîtriser les connaissances sociales. J'ai relevé que la définition proposée par Madrid va dans le même sens :

Los conocimientos y saber son valorados como paso previo e imprescindible para el « hacer » o aplicación útil que suponen las competencias / Les connaissances sont des préalables indispensables au « faire » c'est-à-dire à l'application utile que supposent les compétences.

Par contre, la définition de la Galice est à l'opposée de celle de Madrid et proche de notre définition :

El saber se va construyendo al tiempo que se aprende a hacer, ser y convivir / Le savoir se construit tout en apprenant à faire, à être et à vivre ensemble

On ne peut mieux dire : il s'agit d'une construction socialement située, d'une expérience collective, ce qui compte c'est le développement de la personnalité et du vivre ensemble.

### 2.3 La webcollaboration : une mise en projet collective intégrant le web 2.0

Disons le tout net, on peut réaliser des projets sans utiliser internet. Il ne s'agit pas d'une nouvelle approche, la pédagogie du projet existe depuis longtemps, nous pensons à Freinet par exemple. Paulo Freire dans sa *Pédagogie des opprimés* (1974) disait que personne n'éduque autrui, « les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». En FLE, nous pensons aussi à Debyser (1973) et à Caré (1989) qui proposaient eux aussi de changer de modèle pédagogique par l'intermédiaire d'un projet impliquant pour les élèves, en suscitant leur inventivité. Ils proposaient d'abandonner le plan de cours qui bride toute inventivité et toute implication au profit d'un canevas, d'un scénario aussi ouvert que possible. Contrairement à l'idée de tâches proches du réel, il ne s'agit pas de reproduire la vie réelle mais de susciter l'imagination des élèves et d'encourager la création collective.

De nouvelles approches intégrant les TIC s'inscrivent dans cette orientation. La pédagogie du Webquest (1995) propose un scénario guidé basé sur le projet collaboratif et nécessitant la recherche d'informations sur la Toile pour réaliser ensemble une tâche complexe avec des rôles et des ressources proposés. Le projet eTwinning (2005) encourage la pédagogie des échanges à distance entre deux ou plusieurs classes connectées, pédagogie basée sur le projet collaboratif et l'intégration des TIC (langues et interdisciplinarité). Nous pouvons schématiser ces approches à partir des caractéristiques suivantes qui ne sont pas toutes encore acceptées et comprises en didactique des langues (les points 2/4 et surtout 5) :

1. une base socioculturelle et socioconstructiviste (Vygotski, Bakhtine, etc.) : on apprend avec et grâce aux autres, les connaissances ne sont pas prédéfinies mais construites socialement et historiquement (optique de Galice) ;
2. la cognition est située et incarnée / énonciation (voir Varela, 1989) : métaphore du vivant, nous percevons et construisons un monde qui nous modèle à son tour ; le monde ne préexiste pas, il est construit à travers notre corps, notre expérience et notre histoire ;
3. l'intelligence collective et distribuée / le connectivisme (voir Downes, 2012) : l'intelligence est distribuée et portée par des réseaux de connexions, métaphore du réseau neuronal ; l'apprentissage est avant tout social, il n'est pas juste individuel ;
4. l'apprentissage va au-delà des principes cognitivistes de l'input/output informatique et des savoirs préexistants ; il s'agit d'intégrer le complexe du vivant, les affects, le social et les réseaux humains ;
5. la syntaxe n'est alors plus le cœur de l'apprentissage des langues ; on ne saurait le réduire à un ensemble d'inventaires (fonctionnel, notionnel, linguistiques, phoniques, culturels, etc.) qu'il s'agirait de présenter de manière rationnelle et progressive et de vérifier la maîtrise ; la langue est socialement située, elle constitue un répertoire d'expériences sociales pour signifier pragmatiquement, la syntaxe est au service du vouloir communiquer et signifier.

Dès les années 80, le développement des ordinateurs et de la Toile a donné lieu à de multiples recherches sur le couplage apprentissage des langues et TIC. La communication médiée par ordinateur s'est intéressée au potentiel des différents outils de communication. Plus récemment, grâce au développement du web 2.0, la Télécollaboration a pris de l'importance en modifiant l'ancienne pédagogie des échanges. Il s'agissait de développer des apprentissages langagiers dans le cadre de l'approche par tâche. Aujourd'hui, la dimension interculturelle des échanges à distance autour de tâches plus ouvertes et collaboratives devient plus centrale. O'Dowd et Waire (2009) montrent que la Télécollaboration est fortement marquée par l'approche par tâche et par l'acquisition de compétences langagières. Ils proposent un tableau des tâches de télécollaboration, pour développer la compétence linguistique, en 3 catégories :

- tâches échanges d'informations (type des échanges épistolaires),
- tâches développant la compétence interculturelle (comparer et analyser),
- tâches communicatives visant la production d'un produit commun (un texte, une traduction, une publicité, un site web sur une question).

Les tâches finales restent très largement de type scolaire. O'Dowd et Waire (2009) proposent d'aller au-delà de cet objectif linguistique pour développer la compétence interculturelle. Pour y parvenir, il est essentiel de dépasser l'approche par tâche scolaire pour s'engager dans une pédagogie du projet avec des scénarios pédagogiques ouverts (Huver et Springer, 2011). Guichon (2012) explique que les jeunes enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à s'inscrire dans une approche par tâche et encore plus dans une approche par projet. La vision de la télécollaboration qu'il propose s'inscrit cependant très nettement dans le paradigme linguistique : « la correction linguistique... peut parfois être négligée par les apprenants, leur attention se concentrant davantage sur la négociation du sens et l'intensité de l'interaction plutôt que sur la qualité linguistique du message » (Guichon, op.cit. : 171). Cette mise en garde montre bien que l'on est loin des caractéristiques définies supra : l'input/output est dominant, c'est la morphosyntaxe qui importe et non pas le sens, la tâche finale (ou macro tâche) n'est en fait qu'un prétexte pour entraîner à la maîtrise correcte de la langue.

Je propose pour ces raisons de parler de Webcollaboration, en l'inscrivant explicitement dans une pédagogie du projet qui vise à développer une communauté d'apprentissage et de pratique (Wenger, 2005). La Webcollaboration a ainsi pour ambition de développer des compétences transversale, sociale, personnelle, interculturelle et langagière. La Webcollaboration se définit par les cinq caractéristiques définies supra.

Un exemple de webcollaboration : le blogue Postcultures (Koenig-Wisniewska, 2011)

- 4 classes de FLE collège/lycée : Pologne, Ukraine, Italie et République Tchèque
- Scénario pédagogique ouvert (3 étapes) : se présenter, parler autour d'un objet culturel (un chanteur/groupe de musique du pays), réaliser un projet défini ensemble
- Plateforme de communication web 2.0 : le blogue Postcultures

L'évolution des échanges a permis de voir qu'une communauté apprenante était en développement. Des stratégies spécifiques à l'agir numérique collaboratif ont ainsi été révélées. La pédagogie basée sur les décisions des élèves et un travail réalisé en collaboration ont permis de développer un processus de socialisation autour d'un dialogue interculturel (Springer, 2008). Cet exemple illustre le « tâtonnement expérimental » qui se révèle lors des échanges et des créations collaboratives, il n'y a pas de modèle d'apprentissage préétabli. On ne cherche pas non plus à aboutir à tout prix à une « correction linguistique », le but est de permettre aux élèves de vivre une expérience humaine au-delà des standards. L'évaluation est sociale et se fait avec les outils et les habitudes de la Toile et des réseaux sociaux. On se trouve ainsi dans un processus de référentialisation des compétences (voir Longuet, 2012, et Huver et Springer, 2011, pour la cartographie des compétences). Les élèves définissent ensemble les compétences qu'ils ont été conduits à développer tout au long du projet. La finalité d'un tel projet de webcollaboration est d'apprendre à vivre ensemble, à développer une personnalité interculturelle et un répertoire plurilingue.

Pour conclure

Le mariage du FLE/DNL, du web 2.0 et de l'évaluation sociale n'est pas un mariage blanc comme celui de l'approche par tâche, un « faire semblant » didactique ! Il est fondé sur une passion, celle de « cambia por lo mejor », celle de l'inventivité et de la créativité et non pas celle des tâches du quotidien. Bien sûr, nos institutions verrouillent ces approches qui visent l'émancipation et l'empowerment. Mais si nous ne commençons pas à quoi bon s'indigner de l'état du pays et du monde ?

Bibliographie

Beacco, J.-C. 2010. « Tâches, compétences de communication et compétences formelles. » *Synergies Brésil* n° spécial 1, 97-105.

Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergies Europe*, 58-73.

Caré, J.-M. 1989. « Approche communicative : un second souffle ? ». *Le Français dans le Monde*, n° 226, pp. 50-54.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D. 2006. « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours ». *Synergies Europe*, 40-46.

Debyser, F., 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde*, n°100, pp. 63-68.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Koenig-Wisniewska, A. 2011. *Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs*. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00662319>

Laurens, V. 2010. « Formation, agir enseignant et interactions didactiques ». hal-533749, version 1 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/37/49/PDF/LAURENS.pdf> 29 août 2013

Longuet, F. 2012. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du WEB 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/>

Morin, E. 2011. *La voie. Pour l'avenir de la société*. Librairie Arthème Fayard / Pluriel.

O'Dowd, R. et Waire, P. 2009. « Critical issues in telecollaborative task design ». *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 22, No. 2, April 2009, 173-188

Puren, C. 2006. « Le *Cadre Européen Commun De Référence* et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». *Synergies Europe*, 74-80.

Serres, M. 2012. *Petite poucette*. Manifestes. Editions Le Pommier.

Sockett, G. 2011. « Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux ». *Les Cahiers de l'Acedle, volume 8, numéro 1*.

Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR ». *Le Français dans le Monde. Recherches et application*, n°45, 511-523.

Springer, C. 2008. « Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. » En ligne : <http://springcloogle.blogspot.fr/2009/08/vers-une-pedagogie-du-dialogue.html>

Touraine, A. 1965. *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.

Wenger, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Laval : Les Presses de l'université.

---

<sup>i</sup> [http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/val/peda/en\\_document\\_passerelle.pdf](http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/val/peda/en_document_passerelle.pdf)

<sup>ii</sup> <http://univers-fle.wikispaces.com/file/view/FICHE+GUIDE+POUR+LE+PROF+DE+FLE.docx>