



Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la tâche comme point focal de l'apprentissage

Anne-Laure Foucher, Maguy Pothier, Christine Rodrigues, Véronique Quanquin

► To cite this version:

Anne-Laure Foucher, Maguy Pothier, Christine Rodrigues, Véronique Quanquin. Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la tâche comme point focal de l'apprentissage. FOUCHER, A.-L., POTHIER, M., RODRIGUES, C. & QUANQUIN, V. Tice et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles 2010, Jun 2010, Clermont-Ferrand, France. 2010.

HAL Id: edutice-00495054

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054>

Submitted on 24 Jun 2010

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.

Schmoll, L., Ollivier, C. & Koecher, L. (2010). "De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0.

Laurence SCHMOLL (1), Christian OLLIVIER (2) et Liliane KOECHER (1)
(1) Université de Strasbourg, France ; (2) Université de la Réunion, France
lschmoll@unistra.fr, ollivier.christian@gmail.com, koecher@unistra.fr

Résumé

Cette communication analyse l'évolution des aides apportées à la réalisation de tâches en ligne proposées par un projet européen. Cette analyse se concentre essentiellement sur deux modules révélateurs de changements importants et sur une comparaison entre modules de première et de deuxième tranche. Elle fait ressortir les difficultés que les concepteurs éprouvent, d'une part, à considérer la tâche dans toutes ses dimensions (extralangagières) et, d'autre part, à ne pas utiliser la tâche comme un prétexte à faire apprendre du lexique, de la grammaire etc.

Mots-clés : Tâche, matériel didactique, aides, approche interactionnelle.

Abstract

This paper analyses the evolution of the support activities that a European project developed in order to help learners to perform real life tasks on the web 2.0. We consider especially two modules where the evolution is extremely visible and we compare the type of support in the first five modules and in the last five. The analysis shows the difficulties that the developers had to consider all the (non language-related) dimensions of the task and not to use the tasks as a pretext for language learning activities which don't really help to perform the task.

Keywords: Task, learning material, help, interaction-centered approach.

Considérant les apprenants comme des "acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches", le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a (re)mis au centre de la réflexion et de la pratique pédagogiques le concept même de tâche. Notre objectif n'est pas ici de proposer une nouvelle exégèse du CECR, mais de faire ressortir les difficultés que peut présenter le développement de matériel didactique devant aider les apprenants à la réalisation de tâches spécifiques. Pour ce faire, nous analyserons les différentes étapes du développement d'un projet européen visant l'utilisation des langues romanes à travers des tâches accompagnées d'aides à leur réalisation et en tirerons quelques recommandations pour la conception d'unités didactiques.

1 Cadre théorique

Comme le montre D. Coste (2009), le concept de tâche peut avoir une acception très large, un exercice de grammaire pouvant, dans certaines conditions, être qualifié de tâche. Nous

commencerons donc par définir le type de tâches dont nous parlons ici en nous positionnant notamment par rapport au CECR. Nous reviendrons sur trois aspects essentiels : le rapport à la vie réelle, les aspects non langagiers de la tâche et sa dimension stratégique.

1.1 Tâches ancrées dans la vie réelle

Le CECR retient deux grands types de tâches : les "*tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle' choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe*" et les "*tâches pédagogiques communicatives [...] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants*" qui "*visent à développer une compétence communicative*" (CECR, 2001 : 121).

Dans cette catégorisation, la référence à la vie réelle est omniprésente, les tâches étant soit "*proches*" soit "*assez éloignées*" de celle-ci. Le CECR ne prévoit cependant pas de tâches ancrées dans la vie réelle. Cette absence d'ancrage explicite dans la vie réelle va de pair avec l'idée de perspective qui sous-tend l'approche didactique du *Cadre*.

Cette idée de perspective repousse en effet les tâches de la vie réelle dans l'avenir et considère la classe comme un lieu de préparation, une salle de répétition et dissocie en cela le temps de l'apprentissage du temps de l'usage réel. Les didactiques qui se fondent sur le cadre prévoient donc bien de faire agir l'apprenant (généralement avec d'autres apprenants), mais cette action se limite essentiellement à des tâches qui sont des "*reflets*" de la vie réelle. On propose des tâches plus ou moins "*interactionnellement justifiée[s] dans la communauté où elle se déroule*" et "*vraisemblable[s] en termes de similitude avec la vie réelle*" (Mangenot & Louveau, 2006 : 38). De très nombreuses tâches développées dans une perspective actionnelle se concentrent sur la co-action au sein du groupe d'apprenants, la communauté dans laquelle elles "*se déroule[nt]*", mais restent dans la simulation dès que le produit de la tâche n'est pas destiné au groupe lui-même. Pour reprendre les termes de R. Ellis (2003), elles visent une authenticité interactionnelle partielle et peu d'authenticité situationnelle.

Si cette façon de faire semble légitime dans les manuels de langues qui visent une utilisation dans des cadres institutionnels traditionnels situés le plus souvent dans des pays étrangers dans lesquels il est difficile d'(inter)agir avec des locuteurs natifs, une telle pratique mise en œuvre sur le web 2.0 nous semblerait passer à côté des potentialités de ce média. Le web, dans sa forme actuelle, offre en effet la possibilité d'agir et d'interagir au sein d'interactions sociales dépassant le cadre du groupe constitué par les apprenants et l'enseignant. Le web 2.0 permet d'offrir des tâches ancrées dans la vie réelle, tâches dont les destinataires sont réels et

intéressés par le produit qui en ressort. Ce sont de telles tâches que conçoit et met en ligne le projet Babelweb, toutes sont construites pour être réalisées en ligne, le produit étant destiné aux internautes visiteurs du site.

L'authenticité interactionnelle est primordiale si on entend faire des apprenants de langues des acteurs sociaux compétents dans la langue cible, c'est-à-dire capables de co-agir avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelles variées. C'est en effet l'interaction sociale qui fixe le cadre de toute action ou co-action et la détermine en premier lieu (cf. Brassac & Gregori, 2000 : 5). C'est également l'interaction sociale au sein de laquelle elle s'inscrit qui détermine toute utilisation de la langue, celle-ci étant considérée comme une co-action sous contrainte relationnelle (Grillo, 2000). Communiquer, c'est agir en adéquation avec le cadre relationnel qui détermine les actes et même l'intention de la communication pour co-construire du sens (cf. Grillo, 2000 : 257).

Proposer des tâches ancrées dans la vie réelle à réaliser au sein d'interactions sociales dépassant le cadre du groupe apprenants-enseignant demande de considérer la tâche dans toutes ses dimensions, notamment ses dimensions non langagières car si les apprenants et l'enseignant sont souvent prêts à accepter des produits qui ne ressemblent pas à ceux de la vie réelle (une carte postale écrite sur une feuille quadrillée par exemple) sous prétexte qu'il s'agit d'apprendre la langue, le destinataire réel d'un produit issu d'une tâche demandera à ce que celui-ci corresponde à ce qu'il est en droit d'attendre, et pas uniquement au niveau langagier.

1.2 Les aspects non langagiers de la tâche

Comme l'indique le CECR dans une précision qui nous semblerait mériter plus que les parenthèses qui l'enserrent, de nombreuses tâches ne sont pas uniquement langagières (CECR, 2000 : 15). Les aspects non langagiers peuvent même bien souvent être dominants. L'écriture de cet article, par exemple, demande certes des compétences en production écrite, mais surtout des compétences scientifiques, sans oublier celles dans le domaine de l'utilisation du formatage ou mieux encore des styles sur un logiciel de traitement de texte.

Si l'on développe des tâches à réaliser sur le web 2.0, tâches qui entendent exploiter les nombreuses potentialités du web 2.0, il va de soi que les aspects non langagiers vont prendre une place importante. Si on vise une authenticité autant situationnelle qu'interactionnelle, l'apprenant qui va réaliser la tâche devra mobiliser des compétences d'une part langagières et linguistiques, mais aussi d'un tout autre ordre, technique ou artistique par exemple.

1.3 La tâche comme lieu de mobilisation stratégique de compétences

Le troisième aspect que nous retenons de la tâche telle que décrite dans le CECR, c'est le fait qu'elle implique la mobilisation de stratégies (CECR, 2000 : 15). Elle demande à l'apprenant de disposer et d'être à même de mettre en œuvre de façon ciblée et efficace des connaissances et des compétences. Un important travail de recensement d'usages stratégiques des ressources de l'Internet a été mené par le projet DidacTIClang (Ollivier & Weiß, 2007) auquel nous renvoyons.

Si on applique ces réflexions, aider à réaliser des tâches sur le web 2.0 – mais aussi dans d'autres situations –, c'est apporter des aides langagières et linguistiques, mais aussi dans les autres dimensions qui font la tâche et aider à développer des stratégies. Si cela paraît évident en théorie, l'analyse des pratiques montre que l'application de ces principes ne l'est pas.

2 Objet d'étude et méthodologie

2.1 Le projet Babelweb

Le projet Babelweb (<http://www.babel-web.eu>), projet *Life Long Learning* cofinancé par la Commission européenne et regroupant neuf institutions éducatives européennes, a pour but de produire des sites d'utilisation des langues romanes. Utilisant une technologie de blog (Wordpress), il propose dix sites collaboratifs conçus comme des espaces de publication et d'interaction et construits chacun autour d'une tâche spécifique réalisable en ligne dans une langue romane au choix de l'internaute. En outre, Babelweb propose, en espagnol, français et italien, des aides à la réalisation des tâches. Sous la forme d'information ou d'activités interactives, elles doivent permettre d'acquérir ou consolider des connaissances et compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches.

Les dix tâches sont les suivantes : Module 1 : *Récits de voyage* permet de partager ses voyages sur un blog / Module 2 : *¡ No te pierdas esta pellicula !* est un blog cinéma sur lequel les utilisateurs peuvent parler de films qu'ils ont appréciés / Module 3 : *Il posto più bello del mondo* demande aux internautes de présenter ce qui est, pour eux, le plus bel endroit du monde / Module 4 : *La nouvelle Odyssée* propose de participer, dans la langue romane de son choix, à un roman collectif et interactif sur un wiki / Module 5 : *Mi mejor receta* invite les internautes à présenter leur recette préférée grâce à une vidéo, un enregistrement audio ou à un texte accompagné de photos / Module 6 : *Poesie in libertà* propose d'interpréter oralement un poème / Module 7 : *Una persona speciale* appelle à présenter en vidéo une personne particulière / Module 8 : *Dessine-moi ta vie* invite les internautes à poster des dessins pourvus

de légendes ou de dialogues pour présenter des épisodes de leur vie / Module 9 : *Un monde absurde* permet aux internautes de poster tout ce qui peut leur paraître absurde / Module 10 : *Nueva Deco* se présente sous la forme d'un blog-forum où l'on peut poser des questions ou apporter des réponses sur la décoration intérieure.

2.2 Méthodologie

Nous nous intéresserons ici à la genèse des activités d'aide à la réalisation des tâches. Nous montrerons, à travers l'étude quantitative et qualitative des modifications apportées à deux modules à visée essentiellement linguistique (les modules 2 et 5), comment on est passé d'une logique d'apprentissage à une logique d'orientation vers la tâche et de réelle aide concrète à sa réalisation. En outre, une analyse, également quantitative et qualitative, des types d'activités (langagières-linguistiques / non linguistiques) permettra, elle, de faire ressortir l'évolution du projet de tâches essentiellement langagières vers des tâches prenant en compte les dimensions non langagières. Cette dernière analyse portera sur 157 aides (pages d'informations / conseils ou activités interactives) dont 111 accompagnent les cinq premiers modules (que nous appellerons modules de la 1^{ère} tranche pour des raisons à la fois chronologiques : il s'agit des modules réalisés lors de la première année ; et méthodologiques étant donné que leur conception a fait l'objet d'une réflexion différente des modules suivants) et 46 les cinq suivants (dits de la 2^{ème} tranche et réalisés durant la seconde année).

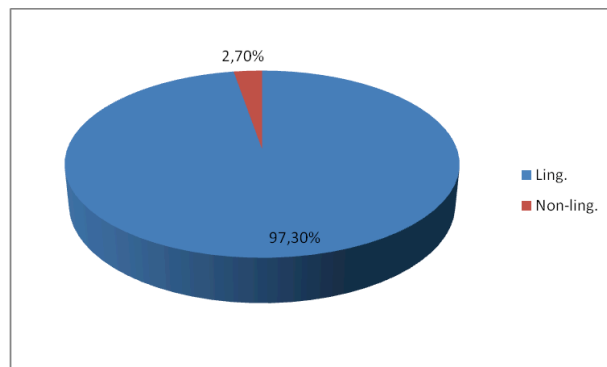
3 Résultats et analyses

3.1 Prise en compte du non-langagier

Dans la première tranche, toutes les activités des premiers modules visent l'acquisition ou le renforcement de connaissances voire de compétences linguistiques alors qu'à partir du module 5 (*Mi mejor receta*), des aides autres que langagières apparaissent.

Dans la deuxième tranche, un équilibre se fait entre aides langagières / linguistiques et non linguistiques puisque 47,83% des activités sont du premier type tandis que 52,17% apportent une aide non linguistique, avec des variations entre les modules.

1^{ère} tranche



2^{ème} tranche

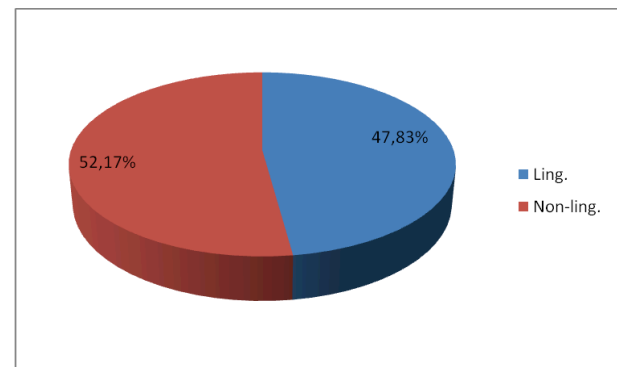


Figure 1 - Répartition entre activités à visée langagière / linguistique et non-linguistique

Cette évolution reflète la difficulté, mais aussi une volonté croissante de proposer des tâches et des aides faisant une part de plus en plus importante aux aspects non linguistiques et non langagiers : aides à l'interprétation théâtrale d'un texte, aides sur le choix des plans pour le tournage d'une vidéo, tutoriels visant l'acquisition de compétences minimales en dessin...

Entre la première et la deuxième tranche s'opère un tournant dans l'orientation des modules. Une volonté se dégage en effet de concevoir et créer des modules qui intègrent plus fortement la dimension multimédia de l'Internet. Si les premiers modules demandent essentiellement des productions langagières accompagnées *éventuellement* de photos – pratique fréquente sur le web – à partir du module 5 apparaissent des tâches demandant un recours systématique à des enregistrements audio et vidéo ou au dessin. Ce tournant n'a été pris définitivement que dans la deuxième tranche, plusieurs facteurs ayant retardé cette évolution.

Le premier frein à ce tournant est d'ordre institutionnel et lié aux compétences des utilisateurs potentiels des produits du projet. Proposer des tâches multimédia constituait en effet une prise de risque importante de la part de l'équipe, un projet européen devant pouvoir attester d'un impact important mesurable en nombre d'utilisateurs. Or, demander aux internautes d'utiliser des fichiers sons et vidéos ou des dessins équivaut, d'une part, à demander la mise en œuvre de compétences techniques dont on ne peut être sûr qu'elles soient disponibles, d'autre part à rendre les tâches moins immédiatement réalisables que celles ne faisant appel qu'à des compétences langagières et à l'utilisation non contraignante d'éléments iconographiques déjà existants. Tout ceci pouvant se traduire par un nombre réduit de participants.

La nécessité de proposer des aides non langagières était donc justifiée par la réflexion sur la nature même de la tâche (qui n'est pas exclusivement langagière) et par le besoin présumé de

soutien des internautes. Proposer des aides non langagières devait pallier les carences en compétences des utilisateurs et leur permettre une participation plus aisée au projet.

Un autre frein à la conception et à la réalisation de tâches demandant des compétences non langagières est à chercher du côté des développeurs eux-mêmes. Souvent spécialistes de langues étrangères, ils ne possèdent pas forcément les compétences nécessaires dans le domaine extra-langagier. La conception de tâches et d'aides prenant en compte toutes les dimensions peut insécuriser le spécialiste de langues peut-être peu habitué à un travail interdisciplinaire important. Dans le cas de Babelweb, la décision d'ouvrir le projet sur des tâches à forte dimension multimédia a été facilitée par la présence au sein du projet d'un metteur en scène, d'une artiste peintre et d'une réalisatrice de vidéos.

Les chiffres de participation montrent que la prise de risque est évidente. Les modules qui remportent les plus grands succès sont les modules essentiellement axés sur le langagier et proposant facultativement l'intégration de photos dont l'internaute dispose déjà ou de vidéos déjà en ligne sur Internet (bandes-annonces de films par exemple). Les modules demandant l'utilisation impérative de l'audio, de la vidéo ou du dessin comptent peu de contributions et on note même que plusieurs internautes soumettent des articles sans ces éléments multimédia.

3.2 D'une conception scolaire des activités à l'aide à la réalisation de la tâche : l'évolution des modules de la première tranche.

En analysant les modules, nous avons retenu quatre catégories permettant de classer les activités d'aides proposées :

1. aide visant un apprentissage langagier / linguistique, essentiellement des activités lexicales ou grammaticales,
2. aide au niveau langagier ou linguistique visant l'utilisation de stratégies utiles à la réalisation de la tâche (par exemple pour trouver le lexique nécessaire à la rédaction d'une contribution),
3. aide visant les aspects non-linguistiques / langagiers de la tâche,
4. mini-tâche.

En voici la répartition dans deux modules que nous retenons pour l'analyse car ils illustrent au mieux l'évolution qu'a connue la didactique du projet.

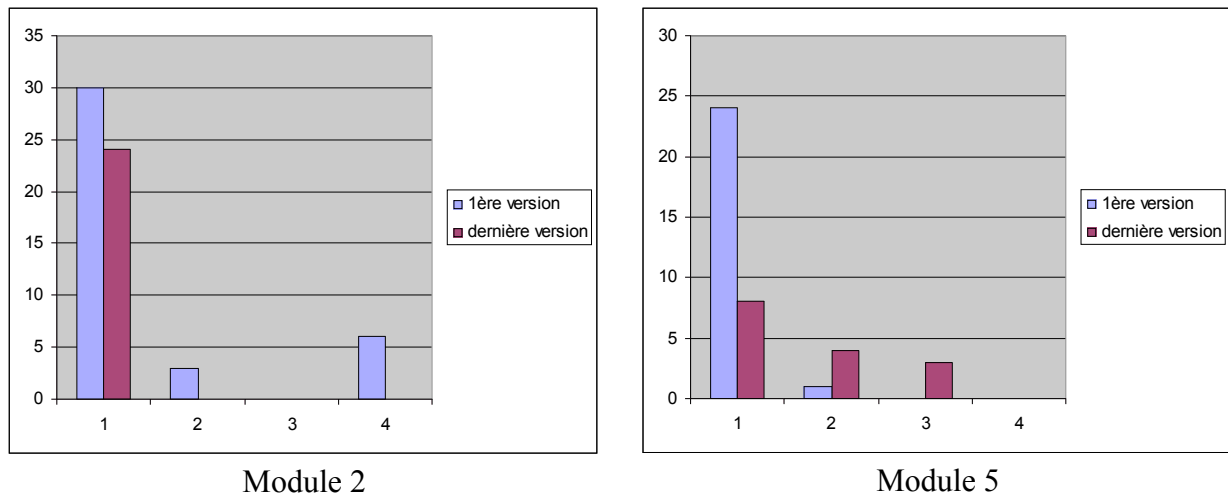


Figure 2 : Répartition des types d'aides dans deux modules types (NB : Les quatre chiffres sur l'axe des abscisses reprennent les quatre catégories présentées ci-dessus. Certaines activités peuvent se retrouver dans plusieurs catégories).

Dans les deux cas, on remarque une baisse du nombre d'activités (de 33 à 24 dans le module 2 et de 23 à 13 dans le module 5) due notamment à un abandon des activités et des tâches qui ne représentaient pas une aide directe à la réalisation de la tâche principale. Dans un premier temps, les concepteurs ont mis au point un très grand nombre d'activités essayant de proposer le plus d'opportunités d'apprentissage possibles. La lecture critique des modules, notamment la comparaison avec des productions tests et des textes de référence, a permis de faire ressortir que certaines activités avaient une valeur intrinsèque, mais ne constituaient pas une aide à la contribution aux blogs. Certaines fiches proposaient des tâches annexes. Dans le module 2, six activités se présentaient sous la forme de consignes ouvertes auxquelles il fallait répondre en rédigeant un texte, par exemple, voter pour son film préféré ou expliquer comment on choisit un film. Ces mini-tâches auraient éloigné les apprenants de la tâche visée, étant donné qu'il n'est pas forcément nécessaire de savoir justifier ses goûts ou de voter pour présenter un film. D'autres fiches présentaient des activités à visée lexicale ou grammaticale centrée sur des items non pertinents pour la tâche spécifique : le module 5 a ainsi vu disparaître une activité portant sur la construction de la forme impersonnelle avec "se" en espagnol car elle ne présente que peu d'intérêt lorsqu'on est amené à présenter soi-même une recette, la forme utilisée étant plutôt la première personne du singulier. Dans le module 2, la première version comportait deux activités sur les connecteurs, notamment ceux de l'argumentation. Ces exercices ont été abandonnés car la tâche visée n'est pas argumentative.

Abandonner des activités et des mini-tâches annexes pour recentrer le travail sur les objectifs et les principes établis en début de projet posait la question de la recherche d'aides alternatives. Une des décisions prises fut de tirer profit de la présence du projet sur Internet et

de proposer des aides visant la mise en œuvre de stratégies utilisant les ressources de l'Internet. Plutôt que de proposer des activités autour d'un lexique spécifique avec un choix forcément restreint d'items, des renvois ont été faits vers des sites sur lesquels l'apprenant pourra trouver le lexique dont il aura besoin lors de la rédaction de sa contribution.

Finalement, la prise en compte des dimensions non linguistiques / langagières de la tâche et la dimension résolument multimédia de plusieurs tâches a mené les concepteurs à inclure dans ces modules un nouveau type d'aide. Marquant la transition entre les modules de première tranche essentiellement axés vers le linguistique et le langagier et ceux de la deuxième tranche où le non linguistique / langagier a une place importante, le module 5 propose aux utilisateurs d'analyser une vidéo pour en tirer des conclusions sur la façon de réaliser un tel document. Il s'agit d'aider l'apprenant à se poser des questions utiles au tournage de sa propre vidéo.

Ce qu'il est intéressant de retenir de toutes ces données, c'est que la première version présentait un nombre très important d'activités qui a été réduit dans les versions suivantes. Cette abondance d'exercices s'explique par le fait que les modules de la première tranche, étant les premiers à avoir été conçus, ont été le lieu d'essais, d'expériences et de réflexions et que les concepteurs les ont voulus le plus complet possible, alors même qu'ils n'avaient pas encore la même vision du projet et de la perspective actionnelle malgré l'établissement dès le début du projet de principes communs sur la base des recherches antérieures dans le domaine.

On retiendra également l'abandon d'activités d'apprentissage qui utilisaient la tâche comme prétexte et proposaient à l'apprenant d'enrichir ses connaissances lexicales ou grammaticales. La tâche était prétexte à apprentissage et non le point vers lequel convergent toutes les aides proposées. Les dernières versions des modules analysés et les modules suivants s'efforcent de mettre en œuvre une réelle centration sur la tâche, ce qui explique que plusieurs aides stratégiques apparaissent incluant fortement les aspects non linguistiques / langagiers.

On est également passé de l'idée de donner un maximum d'informations sélectionnées par les concepteurs à l'idée d'aider à mettre en place des stratégies permettant à l'apprenant de rechercher et trouver ce dont il a besoin. Il ne s'agit plus de proposer le plus d'exercices possible sur le plus de domaines possible, mais de proposer des aides ciblées qui puissent apporter quelque chose à chaque apprenant en fonction de son intention de publication.

La fixation initiale sur l'apprentissage (de la langue) guidé et sélectionné par le concepteur est très probablement le reflet d'une conception bien ancrée du cours de langue dans lequel le manuel et l'enseignant sont ceux qui choisissent les contenus d'apprentissage. Or, la centration

sur la tâche devrait partir des besoins spécifiques de l'apprenant usager de la langue et lui proposer des aides lui permettant de réaliser la tâche.

A côté de la difficulté à se détacher de la "tradition" se profile également la difficulté disciplinaire que nous avons déjà évoquée plus haut. Proposer des aides centrées sur la tâche qui prennent en considération les dimensions non linguistiques / langagières peut constituer, pour l'enseignant, un obstacle parce que cela relève souvent de compétences qu'il n'a pas exploitées jusqu'à présent ou qu'il n'a pas acquises. D'où l'intérêt de prendre conscience des compétences dont on dispose et de mettre en place un travail pluridisciplinaire.

4 Dissociation aides langagières / linguistiques et tâches

Les aides conçues, se posait la question de leur place sur le site. Si l'on se réfère aux théories de la communication et de l'action évoquée ci-dessus, la présence des aides linguistiques / langagières sur les blogs posait problème. En effet, proposer des aides dans ce domaine, c'est identifier clairement le site comme un site d'apprentissage. Le risque était donc important que les apprenants ressentent leur participation comme un acte d'apprentissage et non comme un acte d'utilisation de la langue dans des interactions variées avec d'autres usagers.

Afin d'éviter cet écueil, que des recherches ont mis en évidence (Ollivier, 2009), le projet a développé le concept de 'didactique invisible' qui consiste à rendre les espaces de publication et d'interaction en ligne aussi adidactiques que possible dans le but, d'une part, que les apprenants ne s'y comportent pas en apprenants, mais en usagers de la langue et, d'autre part, que des internautes locuteurs natifs découvrant ces sites aient envie d'y participer.

Il a donc été décidé de ne pas faire de liens depuis les blogs, wiki et forum Babelweb vers les activités d'aides langagières qui ont été placées sur un site purement pédagogique (<http://edu.babel-web.eu>) promu auprès des enseignants désireux de proposer des aides en ligne à leurs apprenants. Les aides non langagières, en revanche, qui, elles, s'adressent autant à des locuteurs natifs qu'à des apprenants, ont été mises en ligne sur les blogs et utilisent le même design que ceux-ci tandis que les aides langagières de chaque module sont proposées sur des sites présentant un design différent des blogs.

5 Conclusion

Concevoir des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0, c'est, si l'on croit à l'importance d'une approche interactionnelle qui promeut des tâches de la vie réelle dans toutes leurs dimensions, se demander ce dont l'apprenant aura besoin comme connaissances et

compétences au niveau de la langue et des autres dimensions de la tâche. Même si l'intégration des dimensions non langagières / linguistiques s'avère difficile, il nous semble important de ne pas y renoncer si l'on veut former des usagers de la langue capables d'agir en tenant compte de toutes les dimensions de l'action et de la communication.

Concevoir des aides à la réalisation de tâches de la vie réelle sur le web 2.0, tâches qui ne visent pas un apprentissage systématique et progressif de la langue, mais constituent un complément aux tâches didactiques des manuels, c'est se centrer réellement sur la réalisation de la tâche et ne pas essayer de proposer des activités d'apprentissage, pertinentes en soi, mais qui ne font finalement qu'utiliser la tâche comme prétexte à un développement linguistique.

C'est aussi se poser la question des liens entre activités d'apprentissage et tâches visant l'utilisation de la langue. Si l'on veut que les tâches s'inscrivent pleinement dans l'univers du web 2.0 et, partant, dans la vie réelle, il nous semble important de donner aux sites créés un aspect le plus adidactique possible et de placer les aides langagières et linguistiques sur un site parallèle. Cela évitera que l'apprenant ne se comporte exclusivement en apprenant en situation de répétition, le but étant qu'il participe en tant qu'utilisateur de la langue et que ses contributions ressemblent réellement au produit que le ou les destinataires sont en droit d'attendre d'un usager de la langue qui soit un acteur social réellement compétent.

Références bibliographiques

Brassac, C. & Grégori, N. (2000). "Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique". *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, pp. 55-66.

Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. (cité CECR)

Coste, D. (2009). "Tâches, progression, curriculum". Rosen, E. (coord.) : *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications* n°45, janvier 2009, pp. 15-24.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). "Eléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues". Develotte, C., Mangenot, F., Nissen, E. (éds.) : *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 5-7 juin 2009.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langues*. Paris : Clé international.

Ollivier, C. (2009). "Real life tasks using Web 2.0 technologies – Rethinking the role of the teacher in order to promote action and communication". *ICT and language Learning*, Florence, 6th-7th November 2009, Conference Proceedings. Florence : Els@Work.

Ollivier, C. & Weiss, G. (éds.) (2007). *DidacTIClang – Une didactique des langues intégrant Internet*. Hamburg : Dr. Kovac.