

Chen, Y. (2010). "L'approche centrée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues ?". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

## L'approche centrée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues ?

Yuhén CHEN  
LIUM, Université du Maine, France  
[yu-chen.chen@univ-lemans.fr](mailto:yu-chen.chen@univ-lemans.fr)

### Résumé

*Cette étude vise à croiser nos réflexions portant sur l'approche fondée sur la tâche et sur le dispositif d'autodirection en langues. Nous vérifierons dans un premier temps, sous l'angle des démarches pédagogiques sous-jacentes, le degré de compatibilité entre ces deux concepts. Dans un second temps, nous examinerons de quelles manières l'approche centrée sur la tâche est en mesure de contribuer à la structure de l'apprentissage autodirigé.*

Mots-clés : Tâche, ressources, autodirection,

### Abstract

*This study aims at crossing our thoughts on task-based approach and Self-directed language learning. We will first check the compatibility between these two concepts by focusing on the subjacent pedagogic approaches. We will then examine how Task-based approach can contribute to structuring Self-directed learning.*

Key-words : Task, resources, self-direction.

## 1 Introduction

Après une décennie de succès, l'approche centrée sur la tâche continue à s'étendre sur les terrains de la didactique des langues étrangères, d'un continent à l'autre, d'un système matériel à un monde virtuel, de la situation "fermée" au dispositif ouvert. La scénarisation de tâches constitue de ce fait le questionnement commun des praticiens et des chercheurs avec pour objectif d'optimiser l'effet de cette approche en fonction du contexte donné. S'inscrivant dans cette lignée, nous nous sommes penchés sur la situation d'apprentissage autodirigé en centre de ressources en langues (CRL)<sup>1</sup>, dispositif spécifié par son grand degré d'ouverture vers l'apprenant (Holec, 1992 ; Jézégou, 1998). Cette entrée en matière nous a amenés à revenir au point de départ : avec une logique de scénarisation enseignante, l'approche fondée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection qu'est le CRL ? C'est à cette

---

<sup>1</sup> Un dispositif de type "centre de ressources en langues" recouvre des pratiques diversifiées dont la finalité va d'une simple individualisation, hétérodirigée, à une véritable autonomisation des apprenants axée sur la logique d'autodirection. Dans cette présente étude, c'est ce dernier type de CRL qui nous intéresse.

problématique que nous tentons de répondre dans cette communication.

En premier lieu, nous examinerons la pertinence du concept de la tâche pour l'apprentissage autodirigé en mettant l'accent sur les caractéristiques pédagogiques de chacun. Les conclusions issues de cet examen nous conduiront à étudier, en second lieu, les implications pédagogiques que pourrait avoir une telle approche dans une structure d'autodirection en langues.

## **2 Tâche pédagogique et apprentissage autodirigé**

### **2.1 Tâche comme unité d'organisation d'apprentissage**

Grâce à sa capacité à intégrer des données hétérogènes fournies par les derniers résultats de la recherche en acquisition des langues ainsi que par l'approche communicative, la tâche est conçue aujourd'hui comme unité organisatrice pour la construction d'un curriculum, à la fois multidimensionnel et modulaire, d'enseignement/apprentissage en langues (Le Blanc, 1995). La taille de cette unité étant variable, les démarches de mise en place sont, quant à elles, clairement identifiées. Il convient de noter que la plupart des travaux, anglo-saxons ou francophones, contribuant à la mise au point de cette approche reposent sur une configuration pédagogique type "classe", virtuelle ou non, contenant un enseignant et un groupe d'apprenants (Ellis, 2003 ; Nunan, 1989 ; Mangenot, 2008).

Par conséquent, la première étape consiste pour l'enseignant à relever des thèmes de tâches à partir des centres d'intérêt des apprenants dans leur vie sociale. S'y déterminent ensuite les données langagières auxquelles viennent s'associer la tâche à réaliser et éventuellement un ensemble de sous-tâches. Ces dernières, structurées et hiérarchisées, sont conçues par l'enseignant ayant pour fonction de préparer les apprenants à l'opération, cognitive et langagière, de haut niveau que requiert l'accomplissement de la tâche. À ce plan de travail (*workplan*) l'enseignant peut inclure une production langagière ouverte visant à travailler sur les différentes dimensions psycholinguistiques telles que exactitude, fluidité et complexité. Nous aurons compris que la tâche contient plusieurs étapes structurées et accompagnées de consignes de travail bien précises. Entre les différentes tâches se détermine la progression, cohérente et ouverte, du curriculum (Puren, 1999). De ce fait, bien que le privilège soit accordé à l'apprenant et ses actions, par souci d'efficacité, la scénarisation de tâche s'appuie essentiellement sur les actes enseignants, ceux-ci étant aussi indispensables pour assurer son bon déroulement.

## **2.2 Parcours d'apprentissage individuel et libre de l'autodirection**

Maintenant, passons au côté CRL pour voir comment se passe l'organisation des activités d'apprentissage. Pour ce faire, il nous semble utile de distinguer les deux moments principaux de la situation pédagogique dans ce contexte : la préparation du CRL et la formation proprement dite. Le premier correspond à la phase de médiatisation. L'enseignant, jouant le rôle de concepteur, adapte le CRL aux besoins de l'apprenant public via l'organisation des ressources matérielles (relation enseignant/concepteur – ressources – savoir). Le moment de formation, à son tour, se traduit principalement par des va-et-vient entre une phase de médiation et une phase d'apprentissage instrumenté. Plus précisément, l'enseignant, devenant conseiller-tuteur, aide chaque apprenant-individu à déterminer son projet d'apprentissage et les moyens pour le réaliser (relation tuteur – apprenant – ressources) avant d'entrer dans le moment propre d'apprentissage en utilisant les ressources choisies (relation apprenant – ressource – savoir). Parfois, il peut y avoir un tutorat disciplinaire momentané (relation apprenant – tuteur – savoir). De cette manière, la mise en place des activités d'apprentissage est résolument individuelle et libre. Le scénario - si l'on souhaite conserver cette terminologie -, s'écrit au fur et à mesure qu'avance le parcours d'apprentissage dont le trajet est, encore une fois, non tracé, voire "accidenté" (Lehmann, 1995).

Du côté de la réalisation, l'apprenant tisse un rapport privilégié avec les ressources choisies contenant les objets d'apprentissage, langue ou/et compétence d'autodirection. Peu d'indices permettent au tuteur de savoir ce qui est réellement effectué comme activités. Au même titre, il ne peut y avoir une production langagière « attendue », d'autant plus que l'usage des ressources, prévu ou négocié au départ par le tuteur et l'apprenant, ne correspond pas toujours à l'usage réel que fait ce dernier en cours de route. En effet, selon Gremmo (2004) l'usage reflète tout le système de pensée et de logique de l'apprenant. Par conséquent, en CRL, il est impossible de prédéfinir une unité de travail régulière, ni ses étapes. Chaque apprentissage se fait par fraction sans que le début et la fin soient bien marqués. De plus, dans son parcours, l'apprenant peut entreprendre plusieurs activités indépendantes en même temps en les intercalant selon ses envies au moment de l'apprentissage, passant d'un exercice grammatical au visionnement d'un film ou à la lecture de forums sur Internet, pour ensuite revenir sur le film etc.

Vouloir à tout prix imposer le modèle de la tâche revient à imposer une logique d'hétérodirection. Même en multipliant en amont le nombre de tâches, il semble difficile de prendre en compte toutes différences interindividuelles. Pendant la formation, on court le

risque de transformer l'apprentissage autodirigé en programme d'enseignement individualisé.

Plusieurs raisons nous amènent à dire que la pratique pédagogique autour de l'approche fondée sur la tâche, relevant du paradigme d'apprentissage, mais hétérodirigé, n'est pas en concordance avec celle du CRL. Pour l'un, le programme est après tout prescrit et vérifiable, pour l'autre, le programme, à construire, est propre à chaque apprenant et contrôlé par celui-ci. Ces observations rejoignent celles de Holec qui affirme l'incompatibilité de la notion de "curriculum" au regard de l'apprentissage autodirigé. Selon cet auteur, "*un type d'itinéraire d'apprentissage, dont la caractéristique fondamentale est la variabilité (...), ne peut à l'évidence s'accommoder d'un curriculum décrivant et prescrivant un programme d'apprentissage unique*" (1995 : 37).

### **3 Articulation possible : tâche dans le dispositif d'autoformation**

La conclusion que nous venons d'obtenir ne doit pas conduire à un rejet intégral de l'approche fondée sur la tâche dont les valeurs intrinsèques (rappelées ci-après), reflètent les conditions favorables pour tous types, y compris le CRL, d'apprentissage/ acquisition des langues étrangères. C'est par cette piste que nous voyons l'articulation possible entre l'apprentissage autodirigé et cette dernière avancée méthodologique.

- *Inputs riches et compréhensibles* permettant à l'apprenant de s'exposer selon ses profils social et cognitif, à un maximum de matériaux linguistiques compréhensibles et signifiants.
- *Centration sur le discours* en mettant l'accent sur les dimensions sociales et pragmatique de la langue. *Centration sur les formes* visant à s'approprier les éléments linguistiques nécessaires à la communication et à acquérir l'habileté d'exactitude.
- *Authenticité*, des matériels (input), mais surtout *des activités d'apprentissage (tâche)* visant à accroître le degré de correspondance entre situation pédagogique et situation de vie réelle.
- *Dimension interactionnelle et communicationnelle* dans lesquelles l'apprenant est amené à varier ses productions langagières en négociant et construisant le sens avec autrui dans un groupe social défini.
- *Impact métacognitif* apportant à l'apprenant un effet positif en terme de développement des stratégies d'apprentissage, notamment des capacités métacognitives, vis-à-vis du fonctionnement de la langue et de la gestion de son

propre apprentissage.

- *Prise en compte des variations individuelles* permettant de mieux mobiliser les dispositions motivationnelles de l'apprenant et de l'amener à construire un projet d'apprentissage signifiant.

En confrontant ces caractéristiques de l'approche par tâche avec les propriétés pédagogiques du CRL, nous pouvons avancer que parmi ces conditions, certaines sont susceptibles de gagner en pertinence tandis que d'autres risquent de perdre de leur efficacité. La question à laquelle nous tentons de répondre dans les pages qui suivent est de savoir comment tirer profit de ces données conceptuelles afin d'augmenter l'efficacité du dispositif de formation en matière d'acquisition langagières sans pour autant désavantager l'autonomisation de l'apprenant. Nous étudions successivement la notion de ressource matérielle (ressources ci-après), d'environnement d'apprentissage au CRL et du rôle de tuteur.

Soulignons simplement que tout en étant conscients de la nature indissociable de ces deux dimensions, nous nous penchons ici volontairement sur l'apprentissage des langues en nous appuyant sur les travaux antérieurs, dont la plupart sont menés par les chercheurs du CRAPEL, pour ce qui est de l'apprentissage de l'autodirection.

### **3.1 Notion de ressource orientée vers la tâche et l'apprenant : tentative de définition**

Le fondement sous-tendant la création du dispositif d'autoformation place la ressource au centre du système matériel permettant de mettre en avant une idée majeure : *l'apprenant apprend sans enseignant, mais est aidé*. Une question fondamentale s'ensuit : qu'est-ce qu'une ressource ? Cette notion, existant sans polémique dans le champ du CRL depuis trois décennies, a été remise "en question" suite à l'expansion des ressources numériques (Develotte & Pothier, 2004). Aujourd'hui, le terme, largement utilisé, a fait son entrée dans la didactique des langues, mais nous notons avec regret l'absence de consensus sur sa définition dans la communauté.

Pour notre part, l'idée est de rapprocher la notion de ressource de celle de tâche tout en restant dans l'apprentissage autodirigé. Après l'exploration de plusieurs pistes, (présentée dans une de nos études antérieures), nous proposons d'adopter une acception large de la ressource, orientée à la fois vers celui qui l'utilise (apprenant-usager) et vers l'usage qu'elle entraîne (activités d'apprentissage). En résumé, la première orientation renvoie aux critères propres au CRL mis au point par Holec et Carette (1995). Selon eux, une ressource est *adaptable*, *autosuffisante* et *accessible*. La seconde s'inspire de travaux plus récents portant par exemple

sur l'"objet d'apprentissage" dans la technologie éducative et l'"instrumentation" issue de la cognition partagée. Elle met l'accent sur le caractère *médiateur* de la ressource qui sert de lien entre apprenant et savoir. Plus proche de nous, Narcy-Combes opte pour une position acquisitionniste en situant la ressource cette fois-ci, dans la tâche :

" (...), *il serait sans doute plus juste de voir les ressources comme des déclencheurs des activités (langagières) organisées, donc des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et de permettre un passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue ?) à une autre... Et cela correspondrait à ce qu'écrit Ellis, par exemple sur les tâches (tasks), sans parler ni de ressources, ni de dispositifs, et nous ramènerait à l'acquisition des langues*" (2004 : 55).

La ressource se rattache ici entièrement à l'approche par la tâche qui donne sens à son usage. Pour éviter l'écueil de structure hétérodirigée liée à la tâche d'une part (*cf.* plus haut), et mettre en avant la singularité de l'autodirection de l'autre, nous proposons de concevoir les ressources au CRL comme *des déclencheurs, de toutes formes, des activités d'apprentissage signifiantes et orientées vers l'apprenant*. De ce fait, consistant en unités de taille irrégulière, autonomes et agencables entre elles, les ressources permettent à l'apprenant d'entreprendre les activités qu'il aura souhaité mettre en œuvre, en accord avec ses besoins. Ces activités peuvent être un simple exercice grammatical indépendant, comme elles peuvent finir par prendre une structure de tâche. Nous obtenons ici une acception de ressource au CRL articulable avec la tâche.

### **3.2 Un environnement d'apprentissage riche en input et interaction**

Entendue comme données de toutes formes, la ressource recouvre une gamme diversifiée de matériels que ce soit en terme de supports (papier, audio, vidéo, numérique), de degrés de didactisation (de "pré-construit" à "construire soi-même") ou de degrés de complexité d'activités (activité de découverte, activité de mise en pratique systémique, activité de mise en pratique non systémique). À ces catégories s'ajoute celle qui distingue les ressources dédiées à l'apprentissage des langues et celle de soutien à l'autodirection. L'acquisition de ces ressources, aussi variées que possible, vise à anticiper les besoins et styles diversifiés des apprenants au moment de l'apprentissage. En outre, la banalisation actuelle des outils informatiques, entre autre du réseau Internet, contribue considérablement à l'enrichissement de fonds de ressources au CRL en ouvrant ce dernier vers le monde extérieur. Rappelons que ce fond ne désigne pas uniquement des documents ou des activités, pédagogiques ou grand public, disponibles sur le Net, mais aussi toute la dimension de socialisation liée à l'usage de

l'ensemble des outils communicatifs, asynchrone et synchrone, écrit et oral.

Si l'on compare avec le concept de *classe* (Cuq & Gruca, 2002), l'aspect communicatif de la langue peut se présenter d'emblée comme une lacune, voire un "handicap génétique" dans le concept initial du dispositif d'autoformation. Sans que l'on puisse totalement l'identifier à une *soloformation* (Beillerot, 2001), l'auto-apprentissage guidé se réalise sous forme individuelle dans la majorité des cas. Les pratiques sociales se réduisent à un nombre limité d'entretiens avec le tuteur, ou bien d'échanges avec d'autres apprenants. L'option technologique s'introduit dans les CRL comme une des meilleures solutions à ce problème. Aujourd'hui, tous connectés au réseau Internet, les CRL sont en mesure de fournir aux apprenants *un environnement d'interaction riche* permettant une pratique langagière maximale. Enfin, grâce à l'utilisation des outils en ligne, l'apprenant est ballotté entre deux mondes : matérialité et virtualité, et aussi entre deux contextes d'appropriation : scolaire et quotidien. Comme le décrit Barbot (1997 : 54) : "*les pratiques d'auto-apprentissage des langues se trouvent à la frontière des comportements scolaires d'une part, et des usages quotidiens ou extra-muros de l'autre*". L'authenticité, une des caractéristiques dominantes de la tâche, y est pleinement présente.

Il est certain que la simple mise à disposition d'un fond de « bonnes ressources » ne garantit nullement un apprentissage efficace de la part de l'apprenant. Mais la qualité du système de recherche d'accès aux ressources est un problème crucial qui mériterait un sujet d'étude à part entière (Chen, 2005). Dans ce contexte, quelles ressources choisir et quels usages en faire pour que celles-ci puissent déclencher les activités signifiantes ? Il s'agit d'aider avant tout l'apprenant à repérer ce qui contient un sens pour lui. Cela relève de l'action de médiation du tuteur, phase qui assure, comme nous l'avons précisé, la cohérence entre l'organisation des ressources et l'apprentissage proprement dit.

### **3.3 Tutorat comme régulateur et informateur**

Les tâches principales du tuteur consistent d'une part à guider l'apprenant dans la définition de son projet et ses différentes opérations d'apprentissage, allant des objectifs et des méthodes de travail à l'autoévaluation et d'autre part à suivre son travail tout au long de la formation. Par des moments de discussions, le tuteur apporte à l'apprenant un ensemble de connaissances conceptuelles et méthodologiques qu'il ne possède pas ainsi qu'un soutien psychologique (Duda, 2001). Pour notre propos, il ne s'agit pas ici pour le tuteur de faire un cours théorique sur l'évolution de la didactique des langues ou d'insérer absolument le projet de l'apprenant dans le moule opératoire de la tâche. Il s'agit plutôt, à notre avis, d'aider l'apprenant à

s'approprier les différentes conditions nécessaires pour l'apprentissage des langues présentées plus haut et, dans la mesure du possible avec ses projets, de le sensibiliser à apprendre par tâche en intégrant celles-ci dans ses pratiques auto-apprenantes.

Pour cela, en nous appuyant sur les fonctions habituelles du tuteur au CRL, nous établissons une liste, non exhaustive, des aides sur lesquelles nous souhaitons mettre l'accent :

- Aider à établir un lien fort entre les objectifs d'apprentissage, la biographie langagière de l'apprenant et les contextes de communication (thèmes, domaines, situations) dans lesquels il sera amené à utiliser la langue,
- Aider à penser ensemble le choix des ressources et l'usage qu'il en fera par rapport à ses objectifs, intermédiaires ou globaux,
- Rendre transparent et inciter à utiliser les ressources cachées derrière l'écran de l'ordinateur, en information comme en communication, permettant à l'apprenant une pratique maximale de langue dans son contexte quotidien,
- Veiller à ce que l'apprenant ne se focalise pas uniquement sur le sens en ignorant le système de la langue ou inversement,
- Faire réfléchir à la nature des activités effectuées, les rapports entre elles et la logique, s'il y en a, du trajet parcouru,
- Aider à s'approprier la structure d'une unité de travail du type tâche en identifiant explicitement les paramètres fondamentaux : input, activités, dimension interactionnelle, contraintes de réalisation.

Il est utile de rappeler que le tuteur adapte son aide selon les besoins de l'apprenant. Chaque discussion et chaque moment d'observation sont l'occasion pour lui de comprendre la culture d'apprentissage et la culture langagière de l'apprenant. Le tuteur n'apporte pas les mêmes informations ou aides face à un apprenant qui passe son temps à établir et mémoriser son cahier de vocabulaire ou à un autre consacrant ses séances à regarder des vidéos de toutes sortes sur *youtube*. De plus, ces orientations tutorales s'inscrivent dans un principe d'accompagnement allant de pair avec celui de l'autodirection. Il n'est pas question de prendre les décisions à la place de l'apprenant, mais de faire évoluer progressivement ses représentations et ses techniques méthodologiques (Gremmo, 1995). Pour finir, l'introduction de l'approche centrée sur la tâche au CRL comme repère de ses actions, ne devra pas conduire le tuteur à s'opposer à toutes autres formes de parcours que peuvent entreprendre les



apprenants si cela suit la logique de leurs projets. Du fait que les ressources matérielles se présentent en petite unité autonome, elles peuvent s'articuler les unes avec les autres et permettent à l'apprenant de construire ses activités sur mesure.

#### **4 Conclusion**

Sur le plan organisationnel, l'approche fondée sur la tâche, par son caractère de "pré-construit", par l'enseignant, et sa limite à prendre en compte des variations individuelles, n'est pas importable au monde de l'apprentissage autodirigé. En revanche, grâce aux concepts sous-jacents, elle est en mesure d'y apporter une nouvelle dynamique de l'apprentissage des langues en conduisant à une reconfiguration pédagogique au sein du dispositif. Pour les ressources matérielles, l'approche par tâche se présente comme une "check list" et permet de souligner les dimensions fondamentales de l'apprentissage des langues dont les données langagières et la socialisation. Le tuteur, quant à lui, complète les ressources matérielles pour assurer la cohérence du projet et le développement des compétences métacognitives. Pour ce faire, la tâche lui fournit un cadre de référence pour orienter ses démarches d'accompagnement. Il est à souligner que s'il semble aisé d'agir séparément sur chacune des conditions de cette approche, de manière à optimiser l'environnement d'apprentissage au CRL, ce qui s'avère difficile est de créer une synergie concordante entre les ressources disponibles, les besoins spécifiques de l'apprenant et les exigences pour réussir l'apprentissage des langues. Le rôle d'acteur décisif revient au tuteur, comme régulateur du dispositif, afin de trouver un équilibre et une convergence entre ces aspects (Chen, *à paraître*). Pour terminer, l'implantation de l'approche fondée sur la tâche se révèle bénéfique à la qualité du dispositif d'autodirection en langues, qui doit reposer sur un rapport de co-construction, et non pas un rapport de tension, entre la liberté pour préserver l'autodirection et l'encadrement pour une meilleure efficacité de l'apprentissage des langues.

#### **Références bibliographiques**

Barbot, M-J. (1997). "Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier", *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n° spécial. Paris : Hachette Edicef, pp. 54-63.

Beillerot, J. (2001). "L'autoformation, pour le meilleur et pour le pire". In *Actes du 6e Colloque sur l'autoformation Dispositifs d'autoformation accompagnée*, Montpellier. <http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Beillerot.pdf>.

Carette, E. & Holec, H. (1995). "Quels matériels pour le Centre de Ressources", *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, n°22, pp. 85-94.

Chen, Y. (2005), *Didactique des langues étrangères et ressources matérielles d'apprentissage en dispositif d'autoformation*. Thèse de doctorat soutenue à l'université

Grenoble 3.

Chen, Y. (à paraître, 2010). " L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion", *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, <http://www.ritpu.org>

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

Develotte, C. & Pothier, M. (coord.) (2005). La notion de ressources à l'heure du numérique, *Notions en Questions n°8*. Lyon : ENS Editions.

Duda, R. (2001). "Apprentissage autodirigé : le rôle du conseiller", *Le Français dans le monde*, n° 318, pp. 34-36.

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

Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, n° 22, pp. 33-61.

Gremmo, M.-J. (2004), "Des ressources d'apprentissage et de leurs usages par les apprenants". In C. Develotte & M. Pothier (coord.), *La notion de ressources à l'heure du numérique, Notions en Questions n°8*. Lyon : ENS Editions, pp. 129-141.

Holec, H. (1992). "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial. Paris : Hachette Edicef, pp. 46-52.

Holec, H. (1998). "L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial. Paris : Hachette Edicef, pp. 213-256.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris : L'Harmattan.

Le Blanc, R. (1995). "Le curriculum multidimensionnel : question d'implémentation", *Études de Linguistique Appliquée*, n°98. Paris : Didier érudition, pp. 23-33.

Lehmann, D. (1995). "Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue", *Études de Linguistique Appliquée* n°98. Paris : Didier érudition, pp. 8-22.

Mangenot, F. (2008). "La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne". In S. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard (Ed.). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), pp. 13-26. Paris : Hermès, Lavoisier

Narcy-Combes, J.-P. (2004). "Ressources et dispositif de formation : aspects institutionnels et changements dans les pratiques". In C. Develotte & M. Pothier (coord.), *La notion de ressources à l'heure du numérique, Notions en Questions n°8*. Lyon : ENS Editions, pp. 43-58.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Puren, C. (1999). "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie", *Les Langues Modernes*, n° 3. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes, pp. 26-40.