

Ollivier, C. (2010). "Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle". 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.

## **Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle.**

Christian OLLIVIER  
Laboratoire LCF, Université de La Réunion, France  
[ollivier.christian@gmail.com](mailto:ollivier.christian@gmail.com)

### **Résumé**

*Le Cadre européen commun de référence pour les langues distingue deux types principaux de tâches : les tâches proches et les tâches assez éloignées de la vie réelle. Il ne prévoit cependant pas de tâches ancrées pleinement dans la vie réelle. Les publications les plus récentes sur les tâches abordent parfois le rapport à la réalité, mais restent souvent réservées par rapport aux tâches de la vie réelle à accomplir aux seins d'interactions sociales dépassant le cadre du groupe apprenants-enseignant.*

*Cette communication présentera les résultats de l'analyse des interactions entre des étudiants irlandais et des francophones sur un forum dédié. Elle montre que la présence de l'enseignant comme initiateur de la tâche, propriétaire du forum et évaluateur des contributions des étudiants contribue fortement à modifier la façon dont les étudiants interagissent avec leurs partenaires et peut même constituer un frein à la communication. C'est pourquoi nous concluons en proposant la mise en œuvre sur le Web 2.0 d'une approche interactionnelle et de tâches de la vie réelle dans laquelle l'enseignant ne serait plus évaluateur et destinataire indirect des produits des tâches, mais un facilitateur de l'apprentissage et une personne-ressource pour l'apprenant conçu comme acteur social.*

Mots-clés : tâche, approche interactionnelle, rôles de l'enseignant.

### **Abstract**

*The Common European Framework of Reference for Languages distinguishes between two main types of classroom tasks: tasks that reflect 'real-life' use and tasks which are essentially 'pedagogic' in nature. Real-life tasks with situational and interactional authenticity are not intended. Even newest publications on tasks and on the action oriented approach on the Web rarely propose to present language learners with real-life tasks which have to be completed in the framework of a real social interaction.*

*This paper presents the core results of the analysis of interactions between Irish students and their French partners on a dedicated forum. It shows that the presence of the teacher as initiator of the task, owner of the forum and evaluator of the students' contributions contributes to modify the way students interact with their partners and can even inhibit communication. Therefore we promote the implementation of an interaction-centered approach to language learning on the web 2.0 with real-life tasks in which the teacher is neither addressee nor evaluator, but facilitator.*

Keywords: task, interaction-centered approach, teacher-rôles.

Peu de chercheurs travaillent sur les tâches ancrées dans la vie réelle et, comme nous le montrerons, beaucoup d'entre eux restent, au final, très réservés sur le bien-fondé de proposer aux apprenants des tâches trop réelles. La recherche, largement influencée par le *Cadre*

*européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2000) promeut donc essentiellement des scénarios qui *préparent* les apprenants à être capables d'accomplir des tâches dans la vie réelle en dehors de la classe de langue, celle-ci restant considérée comme un lieu d'entraînement, une salle de répétition. Après avoir présenté les arguments théoriques montrant les limites d'approches didactiques qui n'incluraient pas de tâches de la vie réelle, cette communication analysera une situation d'apprentissage dans laquelle des apprenants de langues ont eu la possibilité d'échanger avec des locuteurs natifs sur un forum ouvert à cet effet par leur enseignant. Nous montrerons que la présence de l'enseignant dans une tâche qui reste didactique peut avoir des impacts négatifs sur la communication. Nous préciserons ensuite ce qu'il conviendrait de modifier dans le rôle de l'enseignant pour mettre en œuvre une approche interactionnelle proposant sur le web 2.0, en complément des tâches que l'on connaît déjà, des tâches de la vie réelle qui soient facteurs de motivation pour l'apprenant et lui permettent d'être un acteur social agissant dans des interactions sociales variées.

## **1 Différents types de tâches**

Le CECR distingue clairement deux grands types de tâches :

- les "*tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle'*" qui sont "*choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels*" (CECR, 2000 : 121), notons que si la version anglaise les nomme aussi "*real-life tasks*", elle précise tout de suite après qu'elles sont en fait un reflet de la vie réelle (as "*reflecting real-life*" (CEFR, 2001 : 158) ;
- les "*tâches pédagogiques communicatives [...] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants*" qui, elles, "*visent à développer une compétence communicative et sont fondées sur un 'faire-semblant accepté volontairement'*". (CECR, 2000 : 121)

S'il ressort clairement que les tâches proposées pour la classe de langue sont définies par rapport à la vie réelle dont elles sont, d'après le CECR, "*proches*" ou "*assez éloignées*", il est tout aussi évident qu'elles ne sont pas conçues comme étant des tâches de la vie réelle. En conséquence, la majorité des tâches proposées dans une perspective actionnelle restent au niveau de la simulation, elles se contentent de "*simulate the kind of communicative acts that learners will experience in real-life contexts*" (Ellis, 2003 : 334). Même les chercheurs spécialisés dans le domaine de l'utilisation d'Internet se prononcent en faveur de tâches "*vraisemblable[s] en termes de similitude avec la vie réelle*" qui soient "*interactionnellement*

*justifiée[s] dans la communauté où elle se déroule*" (Mangenot & Louveau, 2006 : 38). Mangenot et Penilla (2009 : 83) parlent de "*plausibilité*" laquelle dépend de "*la pertinence et de la vraisemblance de la mise en situation [...] proposée*".

Les tâches ancrées dans la vie réelle semblent être considérées comme une illusion ou même comme peu souhaitables. Ellis (2003 : 334) reconnaît que l'on peut se demander "*if it is ever possible to achieve full situational and/or interactional authenticity*" en contexte éducatif. F. Mangenot et F. Penilla (2009 : 89) mettent même en garde contre les tâches de la vie réelle posant que les étudiants ont besoin d'espaces protégés pour s'entraîner et que trop de réalité peut représenter un risque.

Nous acceptons l'argument selon lequel les apprenants de langue ont besoin de pouvoir utiliser la langue dans un environnement protégé, mais nous entendons montrer que des tâches de la vie réelle présentent des avantages certains et sont même souhaitables si on veut fournir aux apprenants des possibilités de vivre la communication et l'action dans toutes leurs dimensions, surtout les plus essentielles.

## **2 Dimensions de la communication et de la (co-)action**

Communiquer implique une interaction entre au moins deux personnes. De nombreux philosophes du langage, notamment Eric Grillo, posent que la communication est un acte déterminé par les interactions sociales au sein desquelles il prend place. Savoir communiquer signifie donc savoir agir en fonction des relations sociales qui sous-tendent toute communication : "*À y regarder de près, l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée.*" (Grillo, 2000 : 257). C'est cette relation qui détermine l'acte de communication en soi et même son intention car "*la spécification du vouloir-dire [...] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle.*" (Grillo, 2000 : 257)

Ce qui est vrai pour la communication, l'est aussi pour l'action en général qui peut être considérée comme un acte social déterminé par la relation qui unit les personnes impliquées, essentiellement le ou les acteurs et le ou les destinataires de l'action. Dans un article sur la gestion de projet, Christian Brassac et Nicolas Grégori (2000 : 5) soulignent qu'"*il est nécessaire de les [les actions humaines] considérer comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles*".

Cette dimension essentielle de l'action et de la communication (conçue comme une forme de co-action) est encore largement ignorée dans l'apprentissage des langues. Ce qui conduit à un

paradoxe que nous allons illustrer par un exemple concret. Le niveau A1 en production écrite est en partie défini ainsi par le CECR : "*Peut écrire une carte postale simple et brève.*" (CECR, 2000 : 69). Les enseignants qui veulent entraîner leurs apprenants leur demandent souvent d'écrire une carte postale à un ami. C'est le cas, pour ne citer que deux exemples disponibles en ligne, sur le site de la BBC pour l'apprentissage de l'irlandais ([http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebiteize/irish/writingf/postcard\\_rev1.shtml](http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebiteize/irish/writingf/postcard_rev1.shtml)) et pour le niveau A1 du DELF dont nous reproduisons ici la consigne : "*Vous êtes en vacances. Vous envoyez une petite carte postale à un ami en France. Vous lui parlez du temps, de vos activités et vous lui donnez votre date de retour. (40 à 50 mots).*"

Ceci donne l'impression qu'écrire une carte postale consiste essentiellement à véhiculer des informations alors que, dans la réalité, il s'agit dans la plupart des cas d'abord d'un acte social. Le locuteur pourra certes donner quelques détails sur ses vacances, mais l'intention est principalement de dire que l'on pense au destinataire. Les consignes essaient de préciser l'aspect social en précisant que la carte doit être adressée à un ami. Or, cette précision est plutôt vague car le mot "ami" connaît de très nombreuses acceptions et semble bien difficile à définir ; le *Trésor de la langue française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr>) ne lui consacre pas moins de 7 pages. Dans la vie réelle, c'est la forme de l'attachement que l'on éprouve qui va largement déterminer le contenu de la carte postale. En classe de langue, l'apprenant reste conscient du fait qu'il écrit un texte qui n'est destiné à être lu que par l'enseignant. C'est donc à lui qu'il s'adresse en adéquation avec la relation hiérarchique qui l'unit au professeur. L'apprenant va se demander ce que l'enseignant attend lorsqu'il formule une consigne telle que celle reprise ci-dessus. L'apprenant écrit donc à l'enseignant en faisant semblant d'écrire à un ami et les deux feront comme si la feuille de papier que rendra l'apprenant était une carte postale.



**Figure 1** - Écrire une carte postale : interactions en contexte d'apprentissage.

Nous ne disons pas que ce genre de tâche ciblée telle qu'elle est prévue par le CECR doit être abandonné, nous disons seulement que des tâches de la vie réelle devraient aussi être

proposées à l'apprenant de sorte qu'il puisse faire l'expérience de la dimension socio-interactionnelle de la communication et de l'action dans des situations variées et au sein d'interactions sociales multiples. Le web 2.0 semble être un lieu privilégié pour mettre en œuvre cette approche interactionnelle puisqu'il propose une grande variété de possibilités de réaliser des tâches au sein d'interactions sociales avec des locuteurs natifs.

Ces dernières années, didacticiens et praticiens ont cherché à utiliser pleinement les avantages de la communication en ligne et ont développé des scénarios d'enseignement/ apprentissage incluant ou non des locuteurs natifs (Kern et al., 2004 ; Lamy & Hampel, 2007), mais dans la majorité des cas les locuteurs natifs sont choisis par l'enseignant pour une tâche spécifique et la communication a lieu sur une plateforme (souvent des environnements virtuels d'apprentissage - EVA) sur laquelle l'enseignant reste fortement présent.

Nous allons maintenant analyser l'impact de la présence de l'enseignant comme évaluateur et destinataire indirect dans une tâche en ligne mise en place sur un EVA. Nous montrerons que, comme la théorie le laisse prévoir, la présence de l'enseignant modifie la façon dont les apprenants écrivent et interagissent et même que cette présence peut être une barrière à la communication. Cela soulignera le fait que si nous entendons offrir à l'apprenant des possibilités de communiquer de façon authentique avec des locuteurs natifs différents, il convient de revoir la position de l'enseignant et de concevoir de véritables tâches de la vie réelle.

### **3 Expérience**

#### **3.1 Objet d'étude**

L'expérience que nous allons aborder a été menée à l'université de Limerick avec 24 étudiants apprenants de français. Ceux-ci devaient, sur une durée de quatre semaines, choisir un article de journal sur un sujet d'actualité qui les intéressait puis écrire un résumé de cet article qui servirait de point de départ à une discussion en ligne avec un partenaire francophone volontaire sélectionné par l'enseignant. Pour ce faire, un forum avait été ouvert par l'Unité de soutien à l'apprentissage des langues (*Language Support Unit*) sur l'EVA de l'université. Afin d'obtenir une évaluation positive, les étudiants devaient, au cours du semestre, échanger un minimum de trois messages avec leur partenaire. Les francophones – des étudiants volontaires, des connaissances et collègues de l'enseignante – s'étaient engagés à participer activement à deux discussions, chaque francophone étant apparié avec deux étudiants.

### 3.2 Hypothèse et méthodologie

Sur le bases de la théorie de la communication et de l'action présentée ci-dessus, nous avons voulu analyser si la présence de l'enseignant en tant qu'évaluateur ferait vraiment de lui le destinataire indirect des contributions étudiantes et faire ressortir l'impact de cette présence sur la façon dont les étudiants utiliseraient la langue et interagiraient avec leurs partenaires français.

Avec une collègue de l'Université de Limerick avec qui nous avons mis en place cette action de recherche, nous avons analysé quantitativement et qualitativement le contenu des 128 contributions des étudiants (66) et des Français (62). Nous nous sommes notamment intéressés à la présence du sujet dans ces messages (parle-t-il de lui, de son environnement ?...) et à son utilisation d'éléments non linguistiques caractéristiques de la communication sur la Toile – éléments absents habituellement de tout texte dont l'enseignant est le destinataire. Pour compléter cette analyse, nous avons étudié les réponses des étudiants à un questionnaire en ligne que nous leur avons demandé de remplir en fin de semestre.

### 3.3 Résultats

Nous reprenons en partie une analyse déjà présentée lors d'un précédent colloque (Jeanneau & Ollivier, 2009) et l'enrichissons des données extraites du questionnaire.

Dans leurs messages, les étudiants donnent nettement moins d'informations personnelles que leurs partenaires francophones. Nous considérons comme information personnelle toute indication sur eux-mêmes, leurs amis, leur famille, leurs expériences et leurs sentiments. Si on trouve une moyenne d'une information par contribution chez les Français, seuls 40% des messages d'étudiants en comportent.

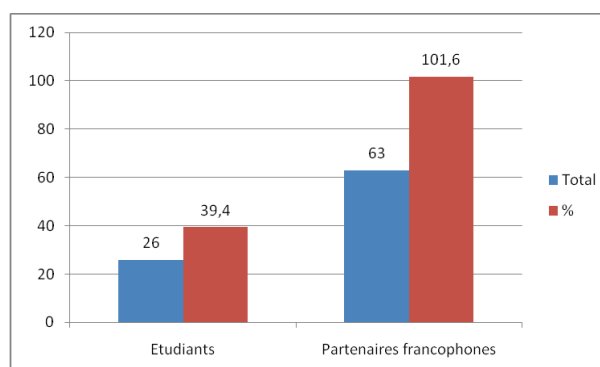
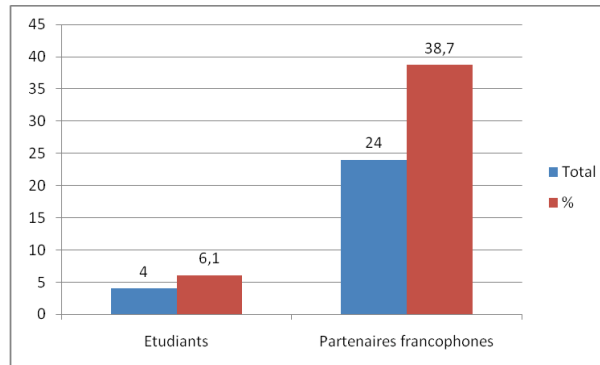


Figure 2 - Informations personnelles dans les contributions.

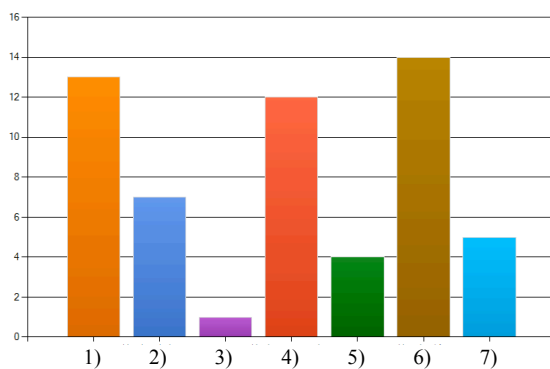
On note également une importante différence dans l'utilisation des émoticônes. Si on en compte 24 occurrences chez les francophones, le nombre total est de 4 chez les étudiants alors

qu'en situation de la vie réelle, on aurait pu s'attendre au contraire, les étudiants étant plus jeunes que leurs partenaires.



**Figure 3** - Utilisation des émoticônes dans l'expression des sentiments.

L'analyse des réponses au questionnaire nous fournit des indices intéressants pour interpréter ces différences. Vu l'espace limité de cette publication, nous nous concentrerons sur la question touchant à la qualité de la langue et sur celle où les apprenants devaient préciser leur raison pour n'être pas intervenus dans d'autres fils de discussion que le leur. Une des questions était : *"Did you pay particular attention to your French? If yes, why?"* (Avez-vous fait particulièrement attention à votre français ? Si oui, pourquoi?) Tous les étudiants ont répondu oui à la première question. Les réponses apportées à la deuxième partie de la question sont particulièrement significatives : la raison la plus importante était le désir d'obtenir une bonne note (14 réponses sur 16), venait ensuite que les étudiants étaient conscients que leurs messages seraient lus par un Français (13) et qu'ils savaient que leur professeur lirait leurs contributions (12). Notons qu'ils n'étaient que 7 à penser que leurs partenaires attendaient un haut degré de qualité de leur langue. En outre, un seul étudiant a déclaré que son partenaire français lui avait donné le sentiment de devoir utiliser d'un haut niveau de qualité en français.



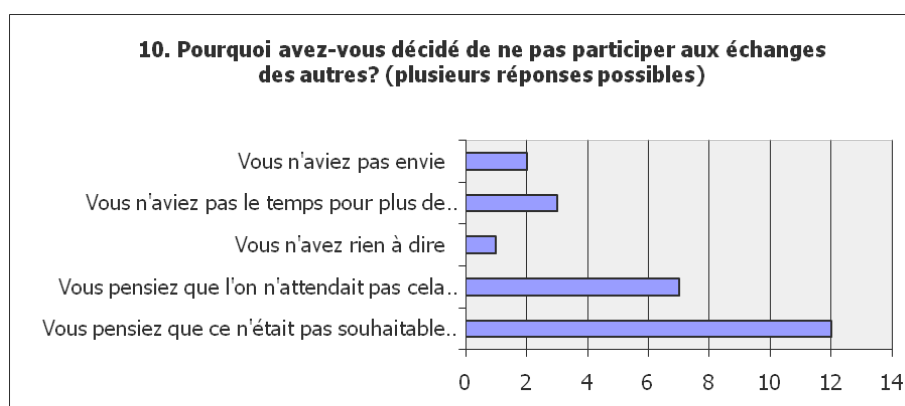
- 1) Vous étiez conscient qu'un Français lisait vos messages.
- 2) Vous pensiez que votre partenaire français attendait de vous un haut niveau de qualité en français.
- 3) Votre partenaire français vous a donné le sentiment de devoir utiliser un haut niveau de qualité en français.
- 4) Vous saviez que votre professeur lirait vos messages.
- 5) Vous saviez que vos pairs liraient vos messages.
- 6) Vous vouliez obtenir une bonne note.
- 7) Vous faites toujours attention à la qualité du français que vous utilisez.

**Figure 4** - Pourquoi avez-vous fait particulièrement attention à votre français ?

Les résultats montrent manifestement que, pour ce qui est du niveau de langue visé, les étudiants ne l'ont pas adapté principalement à leur partenaire direct de communication. On remarquera notamment la divergence entre la réponse 1) très générale et incluant – tout au moins potentiellement – le professeur (conscience d'être lu par un Français) et la réponse 2) plus personnelle et liée directement au partenaire francophone. Les étudiants avaient conscience que la relation interpersonnelle avec leur partenaire ne requérait pas forcément un niveau de langue particulièrement élevé. La qualité linguistique des contributions a été très nettement influencée par la présence de l'enseignant et le fait que celui-ci les évaluerait. Les étudiants ont répondu majoritairement avoir fait attention à leur français parce qu'ils voulaient avoir une bonne note (14 réponses sur 16) et parce qu'ils avaient conscience d'être lus par leur enseignante (12). Ainsi, même si les messages étaient directement adressés aux Français, leur écriture a été fortement déterminée par l'interaction sociale qui unit l'étudiant au professeur évaluateur. Les étudiants s'adressaient ainsi indirectement à leur enseignant.

Le fait que l'enseignant était l'évaluateur de la tâche a eu pour effet que les étudiants avaient deux points de concentration : leur partenaire français et l'enseignant et n'ont pas communiqué avec ce premier comme ils l'auraient probablement fait si aucun enseignant n'avait lu leurs messages.

Le fait que la tâche a été définie par l'enseignant a également eu un impact sur les actions des étudiants. 86,7% des apprenants ont indiqué avoir lu plusieurs messages de leurs pairs, mais aucun d'entre eux n'est intervenu dans les fils de discussion en dehors du sien. Nous leur avons demandé pourquoi. La plupart ont répondu qu'ils pensaient que ce n'était pas souhaité voire autorisé (12 réponses sur 16) ou que ce n'était pas attendu d'eux (7). Le manque de temps, d'intérêt et de compétences n'ont en tout cas pas été un argument décisif.



**Figure 5** - Raisons pour ne pas participer à d'autres fils de discussion que le sien.



Le commentaire d'une étudiante s'avère extrêmement intéressant ; elle précise que pendant le semestre elle a parlé avec d'autres étudiants de la question de savoir s'il était permis ou non d'intervenir dans d'autres fils de discussion, notamment parce que certains étudiants n'avaient pas reçu rapidement de réponses de leur partenaire et *auraient aimé* discuter ailleurs. Elle ajoute que tous les étudiants étaient dans l'incertitude et que cette option n'avait pas été mentionnée en cours : *"I actually had a discussion with a number of the class members on whether or not it was allowed as some of us had not received many replies and would have enjoyed discussing each others. However everyone seemed unsure whether or not this was an option and it certainly was not mentioned in class."*

On peut certes voir là un problème de consignes, mais ce qui est sûr, c'est que le professeur est considéré comme le propriétaire du forum et comme celui qui en fixe les règles (sociales) même si elles sont implicites. Ceci a conduit à ce que l'enseignant en tant qu'initiateur et propriétaire du forum a freiné la communication puisque certains étudiants qui auraient aimé (*"would have enjoyed"*) participer à d'autres fils s'en sont abstenus.

Pour résumer, nous pouvons dire que la présence de l'enseignant en tant qu'évaluateur et destinataire indirect des messages fausse les interactions entre étudiants et locuteurs natifs et que le fait que l'enseignant soit vu comme le propriétaire de l'espace d'interaction a constitué une barrière à la communication.

#### **4 Des rôles différents pour l'enseignant dans une approche interactionnelle sur le web 2.0**

Si on entend procurer aux étudiants des réelles possibilités d'utiliser les langues de façon authentique avec des partenaires différents, les résultats de l'expérience présentée ci-dessus montrent que proposer aux étudiants des partenaires pour interagir sur une plateforme d'apprentissage ne suffit pas. Il vaudrait mieux proposer des tâches ancrées dans la vie réelle dans lesquelles l'enseignant ne soit ni le destinataire indirect ni le propriétaire de la plateforme.

Le web 2.0 regorge pour cela d'opportunités puisque, de par sa nature, il est un espace de co-action et d'interaction, les entreprises du web 2.0 ne fournissant pas de contenus, mais des technologies et des espaces que l'internaute est appelé à investir seul ou collectivement. La plupart des technologies offrent en effet la possibilité de travailler ensemble (c'est le cas des wikis ou des blogs multiauteurs) ou tout au moins d'interagir par le biais de la fonction de

commentaire. Wikipédia est un exemple typique du web 2.0 : les articles sont écrits de façon collaborative et peuvent être discutés par les internautes.

Participer à un site existant sur le web 2.0, c'est, pour les apprenants, s'impliquer dans un projet collectif et entrer dans des interactions sociales précises définies implicitement ou explicitement par le site et ses usagers. Dans un tel cas, l'enseignant n'est évidemment plus ni le destinataire ni l'évaluateur des productions des apprenants. Son rôle doit donc être redéfini.

Dans une approche interactionnelle proposant des tâches de la vie réelle, l'enseignant n'est plus celui qui conçoit les tâches et recherche d'éventuels partenaires francophones avec lesquels ses apprenants pourront entrer en contact, il n'est plus non plus le destinataire (direct ou indirect) des productions ni leur évaluateur. C'est le destinataire qui implicitement ou explicitement évaluera l'interaction et les productions. La question de l'évaluation institutionnelle se pose bien entendu. Dans une approche interactionnelle, il nous semble que les tâches de la vie réelle devraient être considérées comme des moments d'usage de la langue et d'apprentissage et que l'évaluation institutionnelle devrait être reportée sur d'autres tâches et d'autres moments.

Libéré de son rôle d'évaluateur, l'enseignant est celui qui recherche sur le Web des sites participatifs proposant des tâches auxquelles ses apprenants pourraient participer. Pour préparer ses apprenants à ces participations, il propose des activités d'apprentissage centrées sur la tâche. Il peut également devenir une personne ressource à laquelle l'apprenant peut avoir recours afin de rendre sa production la plus adéquate possible à l'interaction sociale dans laquelle elle s'inscrira.

Avant de conclure, nous évoquerons une précédente expérience menée à l'Université de Salzburg (Ollivier, 2007 et 2010) avec de futurs enseignants de français invités à publier des articles sur leurs villes d'origine sur la version française de Wikipédia. L'analyse de cette expérience a permis de faire ressortir les impacts positifs d'une tâche de la vie réelle dont le destinataire n'est pas l'enseignant : l'analyse des textes publiés a fait ressortir un haut degré de qualité en termes de langue et de contenu, les étudiants ayant été conscients de la nécessité d'excellence lorsque l'on contribue à une encyclopédie. Il est également ressorti de cette expérience que les étudiants avaient ressenti la tâche comme très motivante. Les explications fournies pour cette motivation confirment notre thèse : les étudiants ont expliqué leur haut degré de motivation par le fait que c'était "*réel*", que "*cela faisait sens*" et que leurs textes "*pouvai[en]t être lu[s] par tout le monde*", qu'ils n'ont pas écrit "*pour le professeur*".

## 5 Conclusion et perspective

L'analyse de l'expérience montre clairement que, comme la théorie le laissait attendre, la présence de l'enseignant en tant qu'évaluateur des contributions et 'propriétaire' des espaces sur lesquels (inter)agissent les apprenants conduit à fausser voire à entraver l'interaction que ceux-ci peuvent avoir avec d'autres personnes. Cela nous conduit à prôner une approche résolument interactionnelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues et – en complément des tâches habituelles, notamment celles prévues par le CECR – l'introduction dans la classe de langues de tâches de la vie réelle dont l'enseignant ne soit ni le destinataire (direct ou indirect) ni l'évaluateur et d'exploiter pour cela au mieux les potentialités offertes par le web 2.0. Un travail s'impose encore dans ce domaine, car si les potentialités existent, on note un important besoin de publications qui permettent aux enseignants de s'orienter et de construire et mettre en œuvre des scénarios pertinents.

### 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. <http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/poznan.pdf>
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier (cité CECR). <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (cité CEFR). [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). "Eléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues". In Develotte, C., Mangenot F. & Nissen, E. (coord.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 5-7 juin 2009. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Kern, R., Ware, P. & Warschauer, M. (2004). "Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research". *Annual Review of Applied Linguistics*, n°24, pp. 243-260.
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". In Rosen, E. (coord.) : *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Recherches et applications, n°45, Paris : CLE International, pp. 82-90.

Ollivier, C. (2007). "Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant". In Lamy, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>.

Ollivier, C. (à paraître en 2010). "Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés". In Desmet-Leuven, P. & Rivens, A. (coord.). *ELAO et production écrite, Revue Française de Linguistique Appliquée*.