

Wiki et Perspective actionnelle :

Analyse pédagogique d'un projet européen

Laure VAN RANST

*Accès au savoir, oui, mais conçu comme accès de tous
au savoir de tous : de l'échange des savoirs
comme nouvelle forme du lien social.*

PIERRE LEVY

Cyber espace et démocratie. Pour l'intelligence collective.

Le Monde diplomatique, octobre 1995

*Dans la plupart des cas, la technologie n'a pas de
prédisposition à aider les gens ou à leur nuire –
il est très rare que l'une ou l'autre soit inhérente,
tout dépend simplement de qui en a le contrôle.*

NOAM CHOMSKY

Comprendre le pouvoir. L'indispensable de Chomsky. Troisième mouvement.

Bruxelles : Aden, 2006

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	4
La perspective actionnelle : définitions	7
1. Rappel historique des méthodologies.....	7
2. La perspective actionnelle et le CECR.....	8
3. La perspective co-actionnelle et co-culturelle, selon Christian PUREN	10
4. La pédagogie du projet et la Task Based Learning.....	11
Une technologie collaborative : Wiki	13
1. Les TICE l'apprentissage.....	13
2. Définition et fonctionnement technique du Wiki.....	17
3. Expériences déjà réalisées et résultats.....	18
4. Possibilités d'exploitation : hypothèses.....	21
Le projet WIKIM : expérimentation	23
1. Les visées de l'Europe.....	23
2. Le projet WIKIM.....	25
Le wiki pour « stocker ».....	32
Le wiki pour réaliser des activités.....	33
Le wiki, réservoir de fiches pédagogiques.....	34
Wiki et la perspective actionnelle	35
1. Action – collaboration – intégration.....	35
2. Le wiki : Analyse d'un cas concret.	36
3. Pistes pour l'intégration d'un wiki en classe.....	48
Conclusions	53
Bibliographie	56
Sitographie	59
Table des matières	61

Introduction

Depuis sa création, le Cadre européen commun de référence (CECR) s'impose de plus en plus comme le document de référence dans l'enseignement du Français langue étrangère (FLE). Ce cadre donne aux enseignants et concepteurs de formation des pistes, des directions à suivre pour enseigner le français mais également pour aider les apprenants à devenir acteurs de leur apprentissage et acteurs en tant que tels dans notre société. C'est là un tournant qu'opère le CECR par rapport aux anciennes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. S'il conserve bien des liens avec l'approche communicative (AC), il entre pleinement dans la perspective actionnelle (PA).

Autre caractéristique de ces dernières années, le développement toujours grandissant de l'utilisation des « technologies de l'information et de la communication » (TIC). Le champ de la formation et de l'apprentissage ne passe pas à côté de cette tendance actuelle. Certains auteurs ont déjà démontré aujourd'hui que les TICE¹, et plus particulièrement les logiciels d'apprentissage, sont particulièrement à même de mettre en œuvre une perspective actionnelle, et ne sont donc plus à considérer comme des « outils cognitifs pour l'individu apprenant mais ils [les logiciels] constituent des environnements d'apprentissages » (Catroux, 2006). Les outils techniques sont variés : vidéos, blogs, scénarios sur Internet, exercices en ligne, etc. Les mises en place le sont également : utilisation des TIC en classe, en cours privés, comme devoirs, présentiel amélioré, cours hybride², e-learning, etc.

C'est dans ce foisonnement de nouvelles techniques que le projet européen WIKIM a débuté en octobre 2007. C'est un projet qui s'inscrit dans les programmes d'éducation tout au long de la vie et plus particulièrement les projets multilatéraux Grundtvig qui ont pour objectif d'améliorer l'enseignement aux adultes. WIKIM a pour objectif « d'améliorer la cohésion

1 TICE : Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation.

2 Alternance cours en présentiel et cours à distance.

sociale par l'insertion sociale et professionnelle des personnes issues de l'immigration dans cinq pays, la France, l'Espagne, l'Allemagne, la Belgique et la Suisse en adaptant leurs formations linguistiques »³. Pour mener ce projet, l'équipe pédagogique s'est entourée de repères théoriques et pédagogiques tels que le CECR et également d'un outil relativement original : la technique du wiki. Le wiki est une manière de gérer des contenus à plusieurs et de les mettre en ligne. L'exemple le plus connu étant la construction collaborative d'une encyclopédie mondiale : Wikipédia.

Tenant compte des évolutions récentes (méthodologiques et techniques), la question de départ de ce travail est de vérifier si le projet WIKIM applique la perspective actionnelle telle que définie par le CECR. Autrement dit, si les cours dispensés dans le cadre du projet ont pour objectif final de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage et acteurs dans notre société européenne.

Cette question doit être précisée et surtout axée sur un point qui caractérise le projet WIKIM : la technique du wiki. La problématique de ce travail est dès lors de vérifier si cette technique, testée dans le projet WIKIM, favorise la mise en place de la perspective actionnelle. Grâce à l'analyse du projet WIKIM, expérimenté personnellement, ainsi qu'avec l'appui de supports théoriques, nous nous interrogerons sur la pertinence d'un tel outil en formation.

Afin de répondre à cette problématique, il sera indispensable dans un premier temps de définir la perspective actionnelle.

En deuxième partie, nous observerons les liens entre l'apprentissage et les TICE, et plus particulièrement la technologie choisie pour le projet WIKIM : le wiki.

Ensuite, dans une troisième partie, nous présenterons spécifiquement le projet WIKIM et ses objectifs et nous observerons les productions mises en ligne.

Enfin, nous soumettrons les réalisations du projet et également la technique wiki en elle-même à des critères d'analyse définissant la perspective actionnelle. Il sera pertinent dans cette partie de faire le point sur la technique, ses atouts et ses limites pour son utilisation dans une classe de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle. C'est alors que nous

3 Voir le site du projet : www.wikim.eu

traceros quelques pistes pour une utilisation d'un wiki dans le cadre d'un contexte de formation.

La perspective actionnelle : définitions

1. Rappel historique des méthodologies

De tout temps les méthodologies proposées en FLE se sont enrichies. Elles ont évolué avec la société, suivant les avancées tant sociales que scientifiques et techniques. Ainsi, la méthodologie traditionnelle consistait principalement à traduire des documents pour la plupart de nature littéraire. A l'époque (XVIII et XIXème siècle), les contacts inter linguistiques étaient plutôt rares et la culture littéraire très valorisée.

Après la méthode directe (début XXIème siècle), une méthodologie mixte, dite « active » est proposée pour dépasser la méthodologie traditionnelle. PUREN précise qu'avec la méthodologie active

« il s'agit maintenant de rendre les élèves capables plus tard d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'intermédiaire de ces documents variés désormais de plus en plus accessibles à tous » (PUREN, 2002).

Dans les années 40 et 50, avec l'augmentation des voyages et des contacts commerciaux, l'accent a été mis sur l'oral. Les méthodologies audio-orales naissent après la Seconde guerre mondiale et assimilent les découvertes dans le domaine de la psychologie (Behaviorisme) et également les avancées techniques (apparition dans les classes du magnétophone et de la télévision). Cela va ensuite donner naissance à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle.

Dans les années 70, l'approche communicative fait son apparition alors que l'Union européenne est en pleine construction. Les échanges internationaux (entre étudiants surtout) se voient multipliés de manière exponentielle et l'enjeu de l'apprentissage devient éminemment communicatif. La dimension culturelle devient de plus en plus présente, de différentes manières : ce n'est plus uniquement la culture littéraire et classique qui est transmise, mais également la culture au niveau de « la civilisation » dont l'apprenant aura besoin en situation de communication lors de ses rencontres ponctuelles avec un locuteur d'une autre langue. Le deuxième aspect est la prise en compte de la culture de l'apprenant. Ce dernier est invité à prendre conscience des différences culturelles existantes.

Enfin, avec l'arrivée du CECR, la perspective actionnelle s'impose. Celle-ci correspond à une époque où l'Union européenne doit se consolider avant de passer de 15 à 25 membres (27 aujourd'hui), à une époque où le nombre d'échanges et plus particulièrement de migrations intra Union européenne explose et où les Européens et autres migrants résident de plus en plus longtemps dans les pays de l'Union. L'intégration sociale dans les pays d'accueil devient dès lors prioritaire.

Cette méthodologie est en plein développement ces dernières années.

2. La perspective actionnelle et le CECR

Avant tout, il est bon de rappeler, comme le précise PUREN (2008) que l'expression « perspective actionnelle » est à peine évoquée comme telle dans le CECR. On y parle autant d'« approche actionnelle » que de « perspective actionnelle ». Pourtant, c'est cette dernière acception qui a été retenue. Cela s'explique par son adéquation avec les idées prônées dans le CECR. En effet, celui-ci promeut davantage l'action en tant que perspective vers laquelle tendre que comme une approche comme l'étaient les méthodologies communicatives c'est-à-dire des manières d'aborder les cours de langues, une démarche particulière.

La définition proposée par le CECR est la suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social. (Conseil, 2000 : 15)

Dans cette définition, différents termes sont importants. Dans un premier temps, la perspective actionnelle se distingue des méthodologies précédentes sur le statut des apprenants. Dans la perspective actionnelle on distingue les « apprenants » et les « usagers » d'une langue et on les réunit sous le terme d'« acteurs sociaux ». Au-delà de leur capacité à apprendre et utiliser une langue, ils doivent agir, qui plus est dans un environnement social. C'est un changement fondamental qui va avoir bien des implications sur la manière d'enseigner. Il ne s'agira plus uniquement d'enseigner la langue et l'usage de celle-ci mais également l'action qu'elle suppose.

Dans l'apprentissage avec la perspective actionnelle,

« on ne se contente ainsi plus de former un 'étranger de passage' capable de communiquer dans des situations attendues, l'on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays » (ROSEN, 2009).

Dans la suite de la définition donnée par le CECR, la notion de tâche intervient.

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». (Conseil, 2000 : 16)

La tâche est donc tout à fait « actionnelle » mais elle demande, pour être réalisée, de mettre en œuvre les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des apprenants.

L'acte de parole n'est plus à considérer comme une finalité mais comme étant un des moyens pour réaliser des *actions* ; ce qui signifie que ce ne sont plus seulement les actions langagières qui doivent être réalisées au cours de simulations, de jeux de rôle, mais également des « actions en contexte social », c'est-à-dire des actions réalisées *réellement*, dans l'environnement de l'apprentissage. Le contexte dans lequel les actions ont lieu prend ici toute son importance. La notion de genre de texte sera dès lors à prendre en compte lors de la conception d'activités ayant une perspective actionnelle. Nous reviendrons sur cette remarque plus loin, lorsque nous parlerons des TICE⁴.

On le remarque, les deux notions d' « agir » et de « social » sont à nouveau présentes lorsque l'on parle des tâches à effectuer. Dans ce cadre, il s'agit plus précisément d'agir « avec » et non plus d'agir « sur », comme l'explique PUREN (2002)⁵. PUREN insiste sur ce changement qui donne à l'apprentissage une dimension nettement plus collaborative.

Paradoxalement, au niveau de l'agir *social* (PUREN, 2009b), le CECR propose des activités sous forme de tâches qui amèneraient l'apprenant à devenir *autonome* dans son apprentissage et dans son intégration dans le pays d'accueil et en même temps, le CECR insiste également sur la *collaboration* entre apprenants en parlant de « stratégie d'interactions » (Conseil, 2000 : 69) et sur l'importance de l'intégration sociale. Cette complémentarité (entre autonomie et collaboration) se justifie tout à fait car, comme l'explique très bien COSTE :

« On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine » (COSTE, 2009)

La collaboration comme l'autonomie sont donc nécessaires pour l'apprentissage.

4 Pour une réflexion sur la norme et la notion de genre, voir à ce sujet SOUBRIE (2008a)

5 Voir également l'article de Christian PUREN (2009b).

Il est enfin important, dans la perspective actionnelle, d'obtenir un « résultat déterminé » et ce, grâce à l'activation des différentes compétences de l'acteur social, mais également grâce aux ressources dont cet acteur dispose. BOURGUIGNON (2007) cite par exemple une stagiaire à une formation professionnelle qui réalise que « finalement, c'est une prolongation de la communication dans une application concrète et dans un but précis ».

Ainsi, dans la perspective actionnelle, on passe d'objectifs communicatifs à des objectifs sociaux, et d'un apprenant qui communique à quelqu'un qui agit, s'intègre et qui participe activement à la société européenne. Ce sont donc les objectifs qui changent, autant que le rôle de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant va dès lors, lui aussi, changer. Il ne se contente plus de transmettre des connaissances linguistiques ni même communicatives, il doit dorénavant aider les apprenants à développer leurs compétences « actionnelles » et, pour cela, les inciter à mobiliser leurs « ressources cognitives, affectives et volitives » (Conseil, 2000 : 15).

Nous pouvons maintenant nous demander si c'est une perspective qui veut se placer dans la continuité des méthodologies précédentes ou au contraire qui veut marquer une rupture. Elle reprend en tout cas certains principes de l'approche communicative⁶. Certains auteurs, comme ROSEN, y voient une continuité (ROSEN, 2009) et d'autres, comme PUREN, estiment que

« les auteurs du CECR (...) opèrent (...) une nette prise de distance d'avec l'AC des années 70... »
(PUREN, 2002).

Des changements ont eu lieu. Globalement, on peut dire que nous passons d'une centration sur l'apprenant à une centration sur le groupe ; d'objectifs finaux communicatifs à des objectifs sociaux, de situation de simulation à des tâches réelles, d'actes de parole à des actions sociales.

Ces changements sont cités tant par ROSEN que par PUREN. Mais ce dernier va plus loin, en proposant de nouvelles perspectives : la perspective co-actionnelle et la perspective co-culturelle.

3. La perspective co-actionnelle et co-culturelle, selon Christian PUREN

Pour Christian PUREN, la perspective actionnelle a toujours été présente, dans toutes les méthodologies, à partir du moment où l'apprenant était contraint d'agir, d'une manière ou d'une autre, au cours de son apprentissage. En effet, l'apprenant a commencé par traduire puis par répéter, analyser et enfin communiquer. C'est d'une certaine manière être actif.

6 Voir à ce sujet le tableau comparatif réalisé par ROSEN (2009)

Il y a par contre, d'après PUREN (2002), un changement, ou plutôt un dépassement, qui s'opère au niveau des moyens et de la finalité : dans l'approche communicative, la culture était l'une des composante de la compétence communicative alors que dans la perspective actionnelle elle devient une composante de l'action sociale⁷. Les acteurs ne vont plus uniquement comparer leurs cultures et les différences qui les caractérisent, ils vont, dans la perspective actionnelle, construire une nouvelle culture qui sera la leur, une culture plurilingue, une co-culture (CATROUX, 2006).

PUREN précise dans ce sens qu'il ne suffit pas de faire agir l'apprenant-acteur et de se centrer, comme dans l'approche communicative, sur ses besoins, mais également de le faire co-agir. L'objectif n'est plus seulement que les locuteurs communiquent et soient autonomes, mais bien qu'ils travaillent en collaboration, qu'ils construisent ensemble.

Enfin, PUREN insiste (2008) sur le fait que la perspective actionnelle (ou co-actionnelle) n'est pas figée, qu'« *il faut en profiter pour la construire nous-mêmes sur le terrain, dans nos classes, dans nos réunions pédagogiques, dans nos associations* ». A nous donc de la comprendre dans le cadre de cette étude afin d'imaginer quelles pourraient en être les applications concrètes en adéquation avec les situations de classe. Bien entendu, il faut utiliser les ressources existantes, y compris dans les méthodologies antérieures qui intégraient déjà (sans la nommer) les principes de la perspective actionnelle. Pour PUREN, en effet, elle a toujours été présente au cours des réflexions pédagogiques. C'est ce qu'il appelle « le progrès par addition (un enseignant qui progresse est un enseignant qui ajoute une méthode à celles qu'il maîtrisait déjà) » (2008).

4. La pédagogie du projet et la Task Based Learning

Lorsque l'on parle de tâche à effectuer dans la réalité, de centration sur le groupe et d'apprentissage collaboratif, comment ne pas penser à la pédagogie du projet ?

La pédagogie du projet s'inscrit en effet dans les approches actionnelles (SPRINGER, 2009 : 31) même si elle est nettement plus ancienne. Elle remonte au philosophe John DEWEY qui parlait davantage de « pédagogie ouverte » (FEUILLADIEU-GELY) et ensuite, au début du XX^{ème} siècle avec les apports de KILPATRICK puis ceux de Célestin FREINET et autres personnalités de « l'éducation nouvelle » (comme DECROLY et MONTESSORI).

FREINET insistait déjà sur la nécessité de collaboration entre apprenants et sur l'action de l'individu sur son environnement. On retrouve dans cette pédagogie le contexte social et l'action qui définissent la perspective actionnelle.

⁷ A ce sujet, voir le tableau synoptique réalisé par Christian PUREN (2008 : p. 9), regroupant les principales différences entre l'AC et la PA

La pédagogie du projet prône en général l'interdisciplinarité. Dans la perspective actionnelle, on pourrait dire que tel est le cas étant donné la pluralité des compétences mises en œuvre lors de la réalisation d'une tâche. Et pas uniquement dans le domaine de la langue puisque les compétences techniques et informatiques peuvent également être sollicitées lors d'un apprentissage avec intégration des TICE.

Dans la pédagogie du projet, l'idée de départ vient en général de l'apprenant. C'est également vrai dans l'approche actionnelle dans la mesure où l'enseignant part, en principe, des idées de la classe. Mais nous savons que ce n'est pas toujours facile à réaliser et que bien souvent l'enseignant est aussi invité à concevoir, à préparer et à proposer des projets. Ceci s'explique par les contraintes de temps, de programmes à suivre et par le manque d'assiduité de tous les participants du groupe.

Dans le cas où c'est l'enseignant qui lancerait l'idée du projet, la perspective actionnelle correspondrait à ce qu'on appelle en anglais la « Task Based Learning » (désormais TBL) (ELLIS, 2003). La TBL, populaire dans le monde anglo-saxon depuis les années 80 suppose que

« l'apprenant soit confronté activement à la résolution d'un problème dans la langue cible »
(REINHARDT, 2009 : 48).

REINHARDT explique dans son article (2009 : 48)⁸ les trois phases successives de la TBL :

- « 1. une phase de présentation du thème et de la tâche puis de préparation (*pre-task*)
2. une phase de réalisation (*task cycle*)
3. une phase de retour sur la langue (*language focus*) »

Cette dernière phase est particulièrement intéressante car elle n'est pas *nécessairement* présente dans la pédagogie du projet puisque l'apprentissage des langues étrangères n'est pas son objectif principal. En outre, ces différentes phases peuvent paraître un peu trop rigides dans un contexte d'apprentissage avec la perspective actionnelle.

La perspective actionnelle pourrait dès lors se situer entre ces deux méthodologies et donc partir d'un compromis entre les propositions de projet des apprenants et celles de l'enseignant (selon les programmes et les besoins identifiés). Elle pourrait également inclure une certaine rigidité (ou rigueur) inspirée des différentes phases de la TBL tout en conservant la spontanéité et le travail collaboratif de la pédagogie du projet, en vue d'une autonomie *et* d'une intégration des apprenants.

8 Il se réfère pour cela à ELLIS, WILLIS et ROSEN

Une technologie collaborative : Wiki

1. Les TICE l'apprentissage

Aujourd'hui, les TICE constituent de réels enjeux de modernité. La maîtrise des nouvelles technologies s'impose comme un atout pour trouver un emploi, pour entretenir les contacts et pour s'informer ; ceux qui ne sont pas « connectés », les analphabètes de l'informatique, deviennent même les exclus de demain. La fracture numérique dont le constat a été posé depuis une dizaine d'années renforce alors la fracture sociale. C'est pourquoi, ces technologies sont de plus en plus intégrées à l'apprentissage. Cette intégration a débuté dans les années 80 mais elle ne s'est réellement imposée que depuis ces 10 dernières années.

Aujourd'hui, ce n'est plus la question de leur intégration qui se pose mais celle de savoir comment les utiliser. Comme le souligne Nathalie HIRSCHSPRUNG dans son introduction (2005), « *il ne s'agit pas d'apprendre à utiliser un nouveau média (...), mais bien de réfléchir à l'organisation et [à] l'articulation d'apprentissages qui ne relèvent plus exclusivement d'une modalité d'enseignement en présentiel* ».

1.1 Les TICE : avantage espace-temps

De manière générale, les nouvelles technologies offrent des avantages considérables en termes d'espace-temps. En effet, Internet permet de faire exploser ces deux contraintes. Ce constat a des implications au niveau pédagogique. Lorsque les apprenants sont connectés, ils dépassent le cadre spatial de la classe, ils ont accès à un environnement élargi. Ils vont alors découvrir ce qui se fait dans leur ville, dans leur pays d'accueil ou dans leur pays d'origine. Ce contact pour les migrants est particulièrement important. De nouveaux contacts peuvent aussi se créer avec d'autres migrants dans d'autres pays et dès lors donner lieu à des échanges interculturels et plurilingues.

L'autre notion qui explose est le temps. La communication devient à la fois synchrone et asynchrone. Les échanges avec d'autres apprenants vont pouvoir se réaliser, malgré la distance, en temps réel. Fini

le temps des correspondants à qui nous envoyions une lettre en espérant pendant des semaines une réponse. On peut maintenant discuter avec eux grâce à la messagerie instantanée⁹. Au-delà de la simultanéité, les échanges vont pouvoir se dérouler également en différé, tous n'ont pas besoin d'être là au même moment pour participer à l'échange. Les commentaires laissés sur des forums permettent d'avoir accès à tout ce qui a pu être dit par d'autres avant nous et permettent d'être lu par d'autres après nous. Par exemple, avant de partir en vacances, je peux lire les remarques d'internautes sur le pays où je désire aller. Ensuite, quand je rentrerai, je laisserai à mon tour un message avec des conseils et remarques.

Dans une classe, l'intégration des TICE suscite en général la motivation de tous, jeunes ou moins jeunes. Les travailleurs retrouvent rapidement leurs réflexes de travail, ils savent où chercher les informations, où cliquer sur les pages Web, etc.¹⁰ Enfin, le public ne maîtrisant pas ces techniques est en général très curieux et émerveillé de tout ce qu'il est possible de lire, de faire et de découvrir sur le Net. Ceci est particulièrement vrai pour un public de migrants. Il y trouve des informations sur son pays d'origine et peut également entrer en contact avec d'autres compatriotes immigrés dans d'autres régions.

1.2 La question de l'intégration en classe

Le portrait dressé ci-dessus ne serait pas complet sans parler des difficultés liées à l'intégration des TICE en classe. Un premier problème évident tient aux possibilités matérielles. Les secteurs de l'éducation (scolaire et formation) sont bien souvent démunis en termes de matériel informatique et de budget. Les coûts semblent importants¹¹ et n'ont pas été, jusqu'il y a peu, considérés comme prioritaires. Ces dernières années toutefois, les écoles, centres de langue et de formations commencent à réaliser l'enjeu de la modernité qui se cache derrière ces technologies et cela les pousse à investir dans le matériel nécessaire.

Les appels à proposition et appels d'offre¹² de la Commission européenne et les politiques d'autres organismes de financements publics et privés sont de plus en plus axés sur les TIC. Il devient indispensable (voire obligatoire) pour les organismes d'éducation de s'adapter et de proposer des

9 Ou même se parler et se voir via des outils tels que Skype.

10 J'ai d'ailleurs pu remarquer qu'avec un public de diplomates les devoirs à faire via l'ordinateur sont bien plus souvent réalisés que ceux à faire « à la main ». Ils trouvent aussi une grande motivation à réaliser leurs exercices en ligne.

11 « Semblent » car les coûts réels pour du matériel informatique sont bien souvent nettement plus bas que ce que l'on croit. Des solutions avec du matériel de seconde main et des logiciels libres peuvent en effet réduire considérablement les coûts tout en étant de parfaite qualité.

12 Les appels à proposition étant considérés comme des appels à projets potentiellement et partiellement subventionnés par les institutions, alors que les appels d'offre sont à considérer comme des marchés publics.

projets incluant les TIC. En outre, le public est également demandeur. Les apprenants désirent par exemple suivre une formation informatique et une formation en langue ; d'autres désirent suivre des cours mais ne peuvent être toujours présents, ils demandent alors des cours en ligne ou des présentiels améliorés¹³.

La demande explose donc et les enseignants se trouvent forcés de s'adapter. Leur enthousiasme est mitigé : certains enseignants restent réticents aux changements alors que d'autres trouvent dans les nouvelles technologies, parfois après un peu de pratique « forcée », de réels atouts pour leur pratique professionnelle.

Toutefois, comme pour toute découverte, il convient de bien réfléchir à l'utilisation de ces nouvelles technologies. Les aspects matériels et le temps de préparation des cours sont à prendre en compte. Autre aspect important, celui de la formation des enseignants et formateurs. En effet, bien souvent ceux-ci sont réticents à changer leurs pratiques davantage par manque de maîtrise de l'outil, manque de connaissance des possibilités qu'il offre, et enfin, simplement par peur de l'inconnu. Il est donc indispensable, dans l'optique d'une intégration des TICE, d'envisager prioritairement la formation des enseignants et formateurs.

1.3 Les TICE et la perspective actionnelle

a) Internet, un outil adéquat ?

L'avantage d'utiliser les TICE dans les cours de langue (en ce qui nous concerne, les cours de FLE), est d'avoir accès à une multitude de documents authentiques ainsi qu'à des documents fabriqués par d'autres enseignants. Il ne suffit plus aujourd'hui pour un enseignant, tout comme pour un chercheur, de trouver l'information, mais bien de la sélectionner parmi un amas de ressources.

Le problème sera le même pour l'apprenant qui devra, dans une perspective actionnelle, sélectionner les informations jugées utiles pour la réalisation de la tâche. La compétence linguistique à développer n'est plus dans un contexte interphrastique ou même intratextuel ; il est important dorénavant de voir tout ce qui entoure le texte, le co-texte, et même l'hypertexte. Cette notion d'hypertexte prend toute son importance avec Internet et nous pousse aujourd'hui à remettre en cause notre conception de la lecture et de l'écriture (LE BRAY, 2009). Par exemple, le recours au copier-coller et aux liens hypertextes rendent plus fastidieux pour certains d'entre nous de rédiger un texte linéaire à la main (les examens par exemple).

¹³ Les différents types d'intégration des TICE dans un présentiel sont définis par MANGENOT et LOUVEAU (2006 : 60).

La notion de contexte social que nous avons vue plus haut avec la perspective actionnelle est également présente grâce aux nouvelles technologies. Lorsque les apprenants naviguent sur Internet à la recherche d'informations nécessaires à la réalisation de la tâche, ils passent par différents sites qui ont chacun leur genre textuel, leur public et également leur contexte social. Tout ce contexte s'observe particulièrement bien sur une page Web. Cette observation demande cependant à être décodée. Les différents genres de textes¹⁴ pourront à leur tour être étudiés à l'aide d'Internet qui met à disposition une grande variété de documents de genres divers.

C'est indéniable, Internet offre l'accès à une grande quantité de ressources. La pertinence de celles-ci doit cependant toujours être vérifiée.

b) Les différents outils en ligne

De nombreux outils sont disponibles avec les technologies de l'information et de la communication. Cela a commencé avec les cassettes audio, puis les vidéos et, à la fin des années 80, les premiers ordinateurs sont arrivés dans les classes. Depuis, différents logiciels, appelés alors « didacticiels »¹⁵ ont été développés, de même que des plates-formes d'apprentissage en ligne. On pense par exemple à Moodle ou, plus proche de nous, Claroline.¹⁶ Ce sont des outils à destination du secteur de l'éducation.

Un des outils d'apprentissage déjà testé est l'écriture collaborative. Cette technique permet à des apprenants de différents pays d'écrire ensemble une seule histoire, en ajoutant tour à tour des chapitres¹⁷. CATROUX (2006) ajoute à l'écriture collaborative l'apprentissage en tandem, la simulation, les jeux de pistes, les ateliers d'écriture.

D'autres outils sont également disponibles en ligne. Ce sont des outils ouverts à tous, n'étant pas dédiés spécifiquement à l'apprentissage et ayant de multiples exploitations possibles. Nous avons par exemple le *chat* (ou clavardage) qui permet de discuter de manière instantanée, les forums où il est possible de lire et de publier un message sur un sujet. Il y a encore les blogs, les audio-blogs et vidéo-blogs. Ces blogs présentent des informations dans un ordre ante chronologique, un peu comme un journal de bord. Ils sont depuis quelques années fortement utilisés par toutes les générations.

Les derniers de ces outils à s'imposer de plus en plus largement, sont les wikis. Mais qu'est-ce que cet outil ? Comment fonctionne-t-il ? Comment a-t-il déjà été exploité ? Nous allons répondre à ces différentes questions dans les lignes qui suivent.

14 Voir à ce sujet SOUBRIE (2008a)

15 Source : Wikipédia

16 Claroline a été initié par l'UCL (Université Catholique de Louvain – Belgique).

17 Pour plus d'informations à ce sujet, voir :

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/primaria/lenguas_extranjeras/pratique.htm

2. Définition et fonctionnement technique du Wiki

Le wiki s'intègre dans ce que l'on appelle le Web 2.0. Le Web 2.0 est né suite aux avancées technologiques et aux désirs d'action et de collaboration des internautes. VERA PEREZ nous explique bien les changements opérés depuis 2005 :

Le Web 2.0 décrit une deuxième génération de sites Web, nés depuis 2005, basés sur des fonctions simples, facilitant la participation et l'accessibilité et, par conséquent, centrés sur les utilisateurs les plus actifs. (...) L'Internet 2.0 désigne une nouvelle révolution du Web, caractérisée par des innovations techniques et des changements sociologiques ou comportementaux des internautes. Dans ce nouveau Web, ce qui change vraiment ce ne sont pas tant les technologies que les internautes, qui ne se contentent plus de consommer des informations, bien au contraire, ils se mettent eux aussi à en produire et à les rendre publiques grâce à des services qui rendent cette tâche très facile. En outre, sur le Web 2.0 la collaboration et le partage sont mis en avant, et voilà une des raisons pour lesquelles ce sont des outils intéressants [pour] tous les professeurs. (VERA PEREZ : 2007).

On passe donc d'un internaute passif à un internaute actif, c'est-à-dire d'un apprenant « consommateur » à un apprenant « acteur » (comme le nomme également la perspective actionnelle).

Pour permettre cela, la technique a été simplifiée. Un nombre de plus en plus étendu de personnes peut donc aujourd'hui, sans compétences informatiques « poussées », mettre un message sur un forum, créer un blog, un wiki. Ses ressources sont à exploiter dans tous les domaines, y compris, comme le signale VERA PEREZ, dans l'enseignement.

Le Web 2.0 comporte de nombreux outils dont nous avons déjà parlé plus haut (blogs, plate-forme, etc.) y compris le wiki. Pour définir ce dernier, nous avons choisi la définition que nous propose Wikipédia (lui-même écrit avec un wiki !) :

« Un wiki est un logiciel de la famille des systèmes de gestion de contenu de site Web rendant les pages Web modifiables par tous les visiteurs y étant autorisés. Il facilite l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contraintes. » (Encyclopédie en ligne, Wikipédia)

Le wiki va donc nous permettre de créer un document aussi imposant qu'une encyclopédie (Wikipédia en est l'exemple le plus connu) et également de plus petits documents, comme simplement l'organisation d'un week-end sous tente, comme nous le démontre d'une manière particulièrement précise et limpide Lee LEFEVER dans sa vidéo¹⁸.

Reprenons son exemple : pour organiser une sortie, une première personne du groupe crée un wiki et, en cliquant sur le bouton « Éditer », peut rédiger la liste de ce dont le groupe a besoin pour la sortie. Ensuite, elle sauve le document. Une deuxième personne se connecte quand elle le désire et accède à au wiki. Elle peut d'abord en lire le contenu, et si elle le désire, ajouter d'autres choses utiles pour la sortie. Elle édite alors le document (en cliquant sur « Éditer »). Avant de le fermer, elle le sauve. Et

18 Je recommande vivement de regarder cette excellente explication vidéo : <http://dotsub.com/view/77366331-a04d-48f0-8cab-cb5e278c4033?jsessionid=adcbqwojuyrp>

ainsi de suite. L'avantage est que tout le monde peut collaborer à la liste, ajouter un tableau, ou même ajouter un lien vers une autre page qui reprendrait par exemple, non plus le matériel nécessaire mais la liste des lieux de destination possibles. Tout le monde a accès, via Internet, à la dernière version du wiki. Cela évite un grand nombre de courriels et des problèmes de coordination.

Quiconque (parfois sous réserve d'une inscription préalable) peut donc lire, modifier, structurer et créer les contenus diffusés sur le wiki. Les contenus peuvent inclure du texte (y compris la modification de la ponctuation, de la structure, de la mise en forme, etc.) et également des photos, des documents audio, des vidéos, etc. Lorsque l'on se connecte à un wiki, on peut choisir d'être en mode lecture ou en mode édition pour effectuer des changements. On peut également créer des liens vers d'autres pages à créer ou existantes et offrant d'autres informations. L'ajout d'informations ou de liens sur un wiki a été simplifié ces dernières années et la mise en forme est similaire à toute mise en forme de traitement de texte. Inutile donc de connaître le langage html pour participer à un wiki.

C'est aussi le cas du blog. Mais la particularité du wiki est de pouvoir organiser les contenus dans une structure hiérarchique flexible (et créée par les collaborateurs). Les hyperliens prennent alors toute leur importance dans ce type de rédaction.

Le wiki permet donc de nombreuses collaborations et tout autant de modifications. Alors comment s'assurer que les modifications seront acceptables et pertinentes ? Le contrôle de la communauté par rapport au contenu est en général efficace¹⁹, une fausse information ne restera donc pas longtemps en ligne. En outre, un suivi des modifications est toujours accessible, dès lors on peut retourner quand on le souhaite à une version précédente considérée comme plus correcte.

Le wiki semble donc particulièrement efficace pour une création collective en ligne.

3. Expériences déjà réalisées et résultats

Les différents avantages des TICE déjà cités sont ceux auxquels on pense aujourd'hui lorsque l'on parle d'Internet et de la communication en ligne. Un autre avantage, particulièrement intéressant en didactique du FLE relève plus particulièrement de la technique du wiki. Construire un wiki avec les apprenants signifie étudier un genre discursif nouveau et les hypertextes. Au cours de la rédaction dans le wiki, les apprenants apprennent à gérer l'information, à l'organiser pour la diffuser ensuite, à l'aide des liens qu'ils peuvent créer quand ils le désirent. Ce sont donc également leurs compétences techniques et leurs compétences de gestion de l'information qui sont sollicitées. Pour cela, il est nécessaire d'avoir certaines habilités cognitives en ce qui concerne la hiérarchisation des données, leur

¹⁹ Comme le souligne l'article concernant Wikipédia sur Wikipédia.

organisation spatiale et leurs prolongements possibles. C'est un aspect à ne pas négliger lors de la mise en place d'un wiki en cours de FLE.

Différentes expériences d'utilisation d'un wiki en classe de FLE (et de langue en général) ont déjà montré quelques résultats. OLLIVIER (2007) a par exemple demandé à ses étudiants autrichiens de publier un article sur Wikipédia. La tâche était de présenter la ville ou le village d'origine de leur famille. Pour réaliser leur article, les étudiants ont eu recours à différents sites, à différentes ressources en ligne. OLLIVIER remarque que les erreurs dans les articles proposés étaient nettement moins nombreuses que d'habitude. Celles qui persistaient après une première correction par le groupe ont d'ailleurs très vite été corrigées par la communauté d'utilisateurs de Wikipédia.

La tâche a eu pour effet de développer leurs capacités de recherche, de les motiver à l'écriture, en leur donnant un texte réel à rédiger, un texte qui sera lu par d'autres, et même, grâce à la technique wiki, retravaillé et modifié par d'autres. L'intégration de leur propre texte dans Wikipédia, une encyclopédie en ligne connue de tous a motivé les apprenants et les corrections externes ont été considérées comme un retour très enrichissant. Notons aussi que le fait d'être lus par des personnes extérieures atténue la sensation de perdre la face (selon GOFFMAN), ce qui permet en général aux apprenants d'être plus productifs et plus originaux que lorsque leur productions sont évaluées directement par l'enseignant.

Nous sommes bien là dans une perspective de co-action, de co-construction de contenus. L'utilisation du wiki a donc, dans cette expérience, été propice à la perspective actionnelle. Elle a permis la co-construction, la réalisation d'une tâche en contexte, grâce à laquelle les apprenants sont devenus acteurs de leur apprentissage et même, de réels rédacteurs, confrontés à la réalité d'un lectorat. De même, l'enseignant voit son rôle changer. Il n'est plus le destinataire des productions écrites puisqu'il s'agit maintenant de destinataires réels et venus de partout (et donc certainement plus nombreux que l'enseignant !). L'enseignant devient alors pour l'apprenant la « personne-experte l'aidant à réaliser la tâche fixée » (OLLIVIER, 2007).

D'autres expériences avec le wiki ont été trouvées sur le Net. La plupart ont été menées par Carmen VERA PEREZ, enseignante en FLE extrêmement présente et productive sur Internet²⁰. Elle anime un wiki²¹ à destination des enseignants et se trouve également sur le Campus FLE Education²², un réseau social d'échanges à propos du FLE. En outre, elle a créé plusieurs wikis avec ses étudiants²³. Ceux-ci y ont par exemple mis les chansons qu'ils aimaient en français. D'autres wiki ont été créés par d'autres

20 Elle est d'ailleurs une référence dans le domaine des TICE en FLE.

21 <http://carmenvera.wikispaces.com/>

22 <http://flecampus.ning.com/>

23 <http://franceseo.wikispaces.com/>, <http://notremusique.wikispaces.com/> et <http://lisonsunpeu.wikispaces.com/>

professeurs²⁴. Sur la plupart d'entre eux, nous découvrons les productions des apprenants : des émissions de radio, des cartes postales, des photos et clips trouvés sur Internet, etc. Ces productions sont souvent créatives mais peu organisées entre elles et peu explicitées.

Enfin, une dernière expérience trouvée sur Internet a été menée en Norvège. Elle est commentée (en norvégien) sur le blog de HALVOR²⁵. Le projet ici était sur le thème de la francophonie. L'accès au wiki n'a malheureusement pas été trouvé. Mais les retours de l'enseignant étaient globalement positifs, même s'il formule plusieurs recommandations pour une intégration réussie. Nous reviendrons plus loin sur ces recommandations.

L'article de MANGENOT et PENILLA (2009 : 85) relate une expérience menée lors d'un Master 2 en 2004-2005. Il s'agissait d'un scénario d'apprentissage concernant l'organisation d'une fête d'anniversaire pour un personnage fictif, Sophie Dupont. Le wiki était

« destiné à rédiger de manière collective (par équipes de quatre) une synthèse sur la Polynésie » (MANGENOT et PENILLA, 2009 : 86).

Le scénario semble ne pas avoir pleinement fonctionné pour diverses raisons. Les auteurs pointent entre autre la distance avec « la vie réelle » et se demandent

« qui passerait par un blog, un wiki et un forum pour organiser une fête d'anniversaire ? » (2009 : 87).

Nous voyons ici que l'adéquation entre l'outil et la tâche doit toujours être présente pour permettre la réussite de l'activité.

Globalement, les avantages du wiki que l'on peut déjà observer à ce stade sont les suivants : facilité d'utilisation, accès depuis tout ordinateur, édition et modification ouvertes à tous, possibilité de liens avec tout autre média, contact avec l'environnement extérieur à la classe, retours de lecteurs externes.

VERA PEREZ note tout de même certaines critiques : désorganisation, trop ouvert, aucun contrôle, vandalisme et spam et « ce n'est pas pour tout le monde »²⁶. Les problèmes de « vandalisme et spam » ainsi que « aucun contrôle » sont à discuter car il semble jusqu'ici (source Wikipédia) que les cas sont extrêmement rares et qui plus est, sur des wikis peu fréquentés. Quoi qu'il en soit, le suivi des modifications permet toujours de retrouver les données déjà insérées. Le problème de la désorganisation et celui du caractère « trop ouvert » seront à prendre en compte dans notre analyse, ainsi que la question du public avec qui utiliser le wiki.

24 <http://lespagesdufle.wikispaces.com/> , <http://audiofle.wikispaces.com> et <http://fle-gabrielferrater.pbworks.com/>

25 <http://hthengs.wordpress.com/2008/03/05/undervisningsopplegg-med-bruk-av-wiki-databaser-%E2%80%93-internetanarki-versus-hierarkisk-struktur/>

26 <http://www.slideserve.com/presentation/1836/Le-Web-20-en-classe-de-FLE>

4. Possibilités d'exploitation : hypothèses

Jusqu'ici, nous pouvons rejoindre les propos de AREVALO:

« il nous semble évident que le Web 2.0 est un instrument très adapté pour développer la PA [perspective actionnelle] et cours de FLE. Ce Web nous permet le développement de compétences écrites (lire et écrire) et orales (écouter pour insérer des contenus, s'exprimer pour exposer ce qu'on a laissé sur le Net) ». (AREVALO, 2008)

En outre, nous l'avons vu, le fait d'être potentiellement lu par le monde entier entraîne une motivation et un certain sérieux de la part des apprenants.

Outil de coordination et mutualisation, le wiki semble parfaitement convenir à la PA qui propose de renforcer les contacts entre apprenants et ceux avec l'extérieur de la classe pour peu qu'on ne néglige pas les aspects de proximité et de convivialité nécessaires à un apprentissage réussi.

La perspective actionnelle se définissant également par la réalisation de tâches réelles et concrètes où l'apprenant est un acteur social, il nous semble que l'objectif du projet, organisé par le wiki, peut tout à fait être effectivement réalisé (comme un week-end sous tente par exemple). En outre, en créant une production présente sur le Net, l'apprenant est pleinement un acteur de la société.

Au vu des différentes expériences déjà présentées, il semble aussi que le wiki est un outil apprécié par les apprenants mais nous n'avons pas toujours leur retour ni la connaissance du processus avant d'arriver à la production mise en ligne. L'évaluation de cet outil par rapport à la perspective actionnelle ne peut donc se contenter de ces quelques expériences, c'est pourquoi nous allons analyser un projet concret suivi dans sa totalité.

Enfin, voici nos hypothèses concernant l'utilisation du wiki dans les cours de FLE :

- le wiki renforce la collaboration entre apprenants ;
- le wiki permet une mise en contexte réel des apprenants ;
- le wiki renforce les compétences linguistiques et co-culturelles des apprenants.

Et donc, bien utilisé, le wiki est un outil adéquat, pour mettre en place, en cours de FLE, la perspective actionnelle.

Mais que signifie « bien utilisé »? Nous devons nous poser cette question de la mise en place d'un tel outil en classe de FLE et plus particulièrement en ce qui concerne :

- l'organisation du wiki (trop ouvert ? Désorganisé ?) ;
- les participants potentiels ;

- le rôle de l'enseignant.

Le projet WIKIM : expérimentation

1. Les visées de l'Europe

1.1 Le Conseil de l'Europe et le CELV

Le Conseil de l'Europe a dans ses missions la protection des langues régionales et des langues des minorités en Europe. Dans ce sens, une charte à ce sujet a été adoptée en 1992²⁷. Rappelons également que c'est le Conseil de l'Europe qui est à l'origine du Cadre européen commun de référence.

En 1994, le Conseil de l'Europe a créé le Centre européen pour les Langues vivantes (CELV). Le CELV est :

« une institution unique en son genre dont la mission est d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace ». (Site Web du CELV)

Le programme du CELV pour la période 2008-2011 comprend 20 projets, dont deux concernent les TICE : « Développement des compétences d'enseignement en ligne (DOTS) » et « Examen de logiciels pionniers pour les technologies en réseau dans l'enseignement des langues à orientation professionnelle (E-VOLLution) ». Le premier projet prévoit la création d'une plate-forme Moodle qui permettrait l'apprentissage en ligne. Ce projet s'engage à considérer particulièrement le contexte réel des apprenants²⁸. Le deuxième projet utilisera le Web 2.0 pour l'intégration des TICE en présentiel et en e-learning. Peu d'informations sont déjà disponibles sur le sujet mais on peut néanmoins observer que les TICE, et plus précisément le Web 2.0, sont bien présents dans la réflexion menée aujourd'hui par le Conseil de l'Europe.

27 Notons que cette charte n'a pas été ratifiée par la France et n'a été ni signée, ni ratifiée par la Belgique.

28 <http://dots.ecml.at/ProjectDescription/tabid/1371/language/en-GB/Default.aspx>

1.2 L'Union européenne et la DG Éducation et Culture

A la Commission européenne, une Direction générale (DG) est spécifiquement chargée de l'éducation et de la culture. Cette DG comporte six différents départements dont « Éducation et formation » et « multilinguisme » qui nous concernent plus particulièrement.

Suite aux objectifs fixés par la Stratégie de Lisbonne²⁹, un plan « Langues 2010 » prévoit, parmi les 13 objectifs spécifiques, d'« assurer l'accès aux technologies de l'information et de la communication pour tous ». Le lien entre apprentissage, TIC et langue n'est pas clairement mis en évidence mais une volonté de rendre les TIC accessibles à tous est déjà exprimée.

Dans le département « Éducation et formation », l'apprentissage tout au long de la vie est la véritable priorité. Parmi les programmes que la DG propose, nous nous intéresserons exclusivement au programme Grundtvik pour l'éducation des adultes.

« Gruntvig vise à offrir aux adultes des façons d'améliorer leurs connaissances et compétences, les maintenant mentalement en forme et potentiellement plus employables. Il couvre non seulement les apprenants de l'éducation et de la formation des adultes, mais également les enseignants, les formateurs, le personnel éducatif et les établissements proposant ces services. » (Site de la DG Education et Culture)

Dans ces visées, l'aspect professionnel est mis en évidence afin de répondre de manière concrète aux objectifs de la Stratégie de Lisbonne. Un des six objectifs spécifiques concerne directement l'intégration des TIC dans l'apprentissage :

« Soutenir le contenu, les pratiques et les services novateurs reposant sur les TIC. » (Site de la DG Education et Culture)

Le projet que nous allons analyser est un projet Grundtvik « multilatéral ». Ce qui signifie la mise en place de différentes activités clés (4 au total) pour optimiser les résultats du programme Grundtvik. Deux de ces quatre activités nous concernent au premier chef : « langues » et « technologies de l'information et de la communication ». La Commission insiste sur le fait que la maîtrise de la langue et le multilinguisme permettent d'avoir une main d'œuvre qualifiée nécessaire pour atteindre les objectifs de compétitivité. Nous sommes donc toujours bien dans les visées de la Stratégie de Lisbonne. Notons tout de même que le programme apporte des précisions :

« Le multilinguisme contribue également au développement personnel, renforce la cohésion sociale et favorise le dialogue interculturel, créant des occasions de découvrir d'autres valeurs, croyances et comportements ». (Site de la DG Education et Culture)

Enfin, les objectifs de cette activité clé « Langues » mentionnent spécifiquement les « cours en ligne ». Ce qui nous amène à nous intéresser à une autre activité clé du programme : les TIC.

²⁹ La stratégie de Lisbonne a pour but « de faire de l'Union européenne (UE) l'économie la plus compétitive au monde et de parvenir au plein emploi avant 2010 ». (http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm)

La Commission européenne rappelle au sujet des TIC que les progrès ont été considérables ces dernières années mais ne correspondent pas encore aux résultats espérés. Elle insiste également sur leur intégration dans le domaine de l'éducation, et même, sur une remise en question nécessaire des méthodes de fonctionnement. La Commission ajoute enfin :

« Les actions ne se focalisent pas sur le développement des technologies proprement dites mais bien sur l'utilisation des outils des TIC pour améliorer les environnements et les expériences d'apprentissage. Sont notamment inclus des aspects tels que l'utilisation de simulations, l'apprentissage par la découverte, le retour des personnes déscolarisées à l'éducation, l'apprentissage en dehors de l'environnement scolaire et le franchissement du "fossé numérique" entre ceux qui ont accès aux technologies et compétences adéquates et les autres. » (Site de la DG Education et Culture)

Cette citation nous montre bien que l'intégration des TIC dans l'apprentissage est envisagée pour servir l'action. Outre cet aspect, la Commission insiste également sur le public à qui s'adresse l'utilisation de ces technologies. Elle tient à ne pas créer de « fossé numérique » et entend à ce titre, comme l'annonçait le plan Langue 2010, rendre les TIC accessibles à tous.

On l'a compris, les ambitions de l'Europe (l'Union européenne et le Conseil de l'Europe) sont proches des objectifs de l'utilisation des TICE dans une perspective actionnelle, comme nous les avons définies plus haut. Il est bon de rappeler également que ces différentes ambitions rejoignent d'autres missions européennes, telles que l'apprentissage tout au long de la vie, l'intégration socioprofessionnelle des plus pauvres, et au bout du processus, l'amélioration de la compétitivité européenne.

2. Le projet WIKIM

2.1 Les partenaires du projet³⁰

Le projet WIKIM est un projet qui entre dans le cadre des projets Grundtvik. C'est donc un partenariat entre différents organismes de pays européens. Le chef de projet est l'AFORMAC (Association de Formation du Massif Central). AFORMAC est un organisme de formation pour adultes qui s'est professionnalisé dans le domaine de l'intégration sociale. Il coordonne, avec cinq associations, la formation linguistique pour les migrants dans la région du Limousin.

Un autre partenaire est le GRETA du Velay, également organisme de formation pour adultes. Il appartient au réseau des 288 GRETA (Groupement d'établissements publics d'enseignement) de France et est dépendant du ministère de l'Éducation nationale. Au quotidien, il accompagne les personnes en difficulté dans leur intégration sociale et professionnelle. Il met aussi en œuvre des actions spécifiques

³⁰ Les informations de ce chapitre sont principalement issues de l'appel à proposition du projet WIKIM.

auprès des immigrés. Au sein du GRETA du Velay, le département « CRI » (Conseil-Recherche-Innovation) a travaillé spécifiquement sur les liens entre TIC et éducation. Ils ont dans ce cadre participé à de nombreux projets européens.

ITD (Innovacion Transferencia y Desarrollo) de Barcelone participe également au projet WIKIM. Cet organisme public est spécialisé dans la mise en place de solutions techniques et méthodologiques. Le projet se réalise dès lors, en français et en espagnol.

L'allemand est aussi présent grâce à la participation de Arbeit und Leben. Cette organisation fédérale allemande dispense des formations en langues ainsi que des formations professionnelles destinées toutes deux aux adultes, dans toute l'Allemagne.

Enfin, le CESEP (Centre socialiste d'Éducation permanente) est également partie prenante du projet. Cet organisme belge francophone est spécialisé dans la formation d'adultes et également la création d'outils éducatifs, plus particulièrement dans le domaine des TIC. Dans ses activités, une approche critique des TIC est également envisagée dans chacune de ses activités. C'est dans le cadre de sa collaboration avec Lire et Écrire (organisme d'alphabétisation belge francophone) que les observations des pratiques de formation ont pu être réalisées pour cette étude.

Au cours du projet, l'AUPS (Association des Universités populaires suisses) nous a rejoint comme partenaire associé. Cette organisation s'occupe plus particulièrement de la mise en place d'un réseau de parrainage.

2.2 Présentation du projet et ses objectifs de départ

Le projet WIKIM a débuté en octobre 2007 et finira en octobre 2009. Ce projet est un projet Grundtvik multilatéral. L'objectif global de ce projet est d'améliorer la cohésion sociale par l'insertion sociale et professionnelle des migrants dans les quatre pays partenaires en adaptant les formations linguistiques. Pour atteindre cet objectif, le projet prévoit différentes réalisations dont une qui concerne particulièrement cette étude³¹. Il s'agit de la construction d'un « outil d'apprentissage des langues utilisant les TIC pour permettre aux apprenants d'obtenir le niveau A1 ».

Un site Internet³², sous forme de blog est dédié au projet, afin d'informer le public des événements à venir et de partager l'information globale sur les TIC et la formation. La capture d'écran ci-dessous

31 Les autres étant : un module de formation de formateurs sur l'interculturel et la réalisation d'un guide méthodologique de mise en place d'un réseau de parrainage

32 <http://www.wikim.eu>

présente le site, avec le logo, le lien vers le wiki créé par les groupes et les dernières annonces affichées.³³



Le projet a été suivi dès le début en qualité de responsable pédagogique pour le lot 5³⁴, c'est-à-dire la phase de « développement pédagogique et expérimentation ». Il s'agissait de réfléchir à la création et à la mise en place de l'outil et donc de préparer les formateurs à l'expérimentation sur le terrain.

Cet outil créé permet de répondre à sept des neuf objectifs du projet WIKIM, c'est-à-dire :

- « - prendre en compte la culture des migrants ;
- expérimenter une démarche d'implication et de participation des migrants dans le développement des contenus de formation ;
- améliorer la qualité des formations linguistiques ;
- professionnaliser les intervenants ;

³³ Pour une meilleure visualisation, voir le site : www.wikim.eu

³⁴ Et non pas en tant que formatrice du groupe belge.

- construire un outil pédagogique capable de s'adapter aux spécificités des structures et dispositifs d'accueil ;
- améliorer l'individualisation des formations ;
- améliorer les capacités d'expression des migrants dans la langue du pays d'accueil pour leur permettre d'occuper un emploi adapté à leurs compétences. »
(Appel à proposition du projet WIKIM, mars 2007)

La réalisation qui permettra de combiner tous ces objectifs est la mise en place d'un wiki. Celui-ci serait le résultat des contenus proposés par les migrants eux-mêmes et ensuite abordés en formation. Les apprenants (ici migrants) sont dans la plupart des cas à la base du choix des contenus abordés, ce qui correspond à la pédagogie du projet³⁵ et également à la notion d'apprenant actif que propose la perspective actionnelle. Dans les objectifs de ce projet, la culture des migrants et l'environnement professionnel du pays d'accueil sont également pris en compte. Cela correspond à la perspective co-culturelle défendue par PUREN (2002) tout comme à la prise en compte du contexte social définissant, entre autre, la perspective actionnelle.

Avec le projet WIKIM, c'est bien l'intégration socioprofessionnelle des migrants qui est visée. On retrouve alors les objectifs tant du CECR que de l'Union européenne. En outre, les TIC sont au cœur du projet car l'outil réalisé par les apprenants, dans le cadre de leur formation linguistique est un outil du Web 2.0, un wiki, outil collaboratif par excellence, nous l'avons déjà compris³⁶.

Enfin, le processus pédagogique défendu par le projet est de

« transformer des situations de la vie quotidienne locale, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, en situations d'apprentissage linguistique ». (Appel à proposition du projet WIKIM, mars 2007)

La base de travail est donc l'environnement concret et réel des apprenants. Le document de candidature évoque également le « choix des scénarios » sans développer ni définir ce que le projet entend par « scénarios ». Aussi, il dit se baser sur le CECR mais sans préciser sur quel aspect de ce document.

Nous pouvons, à ce stade, dire que le projet tend à se placer dans une perspective actionnelle, mais certaines notions restent à définir et le passage à la réalisation concrète n'est pas encore suffisamment clair. Nous allons donc observer ce qui a été réalisé suite à cette candidature, acceptée par la Commission européenne.

35 Voir la première partie de cette étude sur la perspective actionnelle

36 Voir la deuxième partie de cette étude sur le wiki

2.3 Présentation des groupes

Six groupes dans quatre différents pays sont entrés dans le projet : un groupe à Barcelone (Espagne), un groupe à Brême (Allemagne), un groupe à Ottignies (Belgique) et trois groupes en France (un au Puy-en-Velay, un à Bourganeuf et un à Guéret). Les groupes sont tous des groupes exolingues, composés de migrants provenant de tout continent (sauf l'Amérique du nord et l'Océanie). La langue de communication à l'intérieur du groupe est donc la langue d'apprentissage.

De manière générale, le niveau des groupes est très hétérogène. Dans 4 groupes, les apprenants n'ont pas le niveau A1 (selon l'échelle proposée par le CECR) dans la langue du pays d'accueil. L'obtention de ce niveau correspond bien aux objectifs du projet. Par contre, dans le groupe de Brême et le groupe de Haute-Loire, cet objectif n'est pas à atteindre car dans ces deux groupes le niveau A1 est largement acquis pour certains apprenants.

Les rencontres ont lieu de cinq à une fois par semaine. En général, la composition du groupe n'est jamais fixe.

Les formateurs de ces différents groupes se sont rencontrés à plusieurs reprises (environ tous les trois mois (tout au long de la durée du projet) pour d'abord discuter de leurs attentes face à d'un tel outil. Ensuite, ils ont étudié les avantages et les difficultés qu'ils prévoyaient rencontrer, afin d'envisager la présentation du projet aux migrants. Plus tard, la méthodologie pédagogique a été proposée et travaillée ensemble. Lors d'une rencontre, les formateurs ont préparé, par deux, un scénario à refaire, chacun avec leurs groupes respectifs. L'idée était d'échanger par la suite les préparations de cours entre formateurs pour que les apprenants puissent ensuite également partager leurs résultats. Cette étape n'a pas encore pu être réalisée par manque de temps.

Il a fallu plus tard introduire le projet auprès des apprenants, ce qui n'était pas une mission facile car il s'agit, rappelons-le, d'un public ayant un niveau de français inférieur au A1, ayant des difficultés d'apprentissage. Aussi, les représentations liées à l'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous les apprenants. Notre public est un public de migrants souvent non scolarisé dans leur propre langue. Ce point pouvait constituer un facteur de frein et d'échec. Une différence a été observée : certains apprenants ont une représentation négative de l'apprentissage et l'originalité de cette nouvelle méthode les enthousiasmait. Alors que d'autres, avec une représentation de l'apprentissage plus « traditionnelle » et positive (ou du moins « efficace » selon eux), étaient déboussolés par ce mode de fonctionnement. Ils se contentaient d'observer, sceptiques.

Malgré les travaux menés entre formateurs de différents pays et différentes régions, les groupes ont réalisé des activités très diversifiées. Chacun d'entre eux a décidé de sa propre structure, de sa propre utilisation du wiki. Dès lors, les résultats sont profondément différents d'un groupe à l'autre. Dans cette

étude nous allons surtout nous concentrer sur les groupes francophones mais il sera intéressant de voir aussi comment le projet s'est développé dans les autres pays.

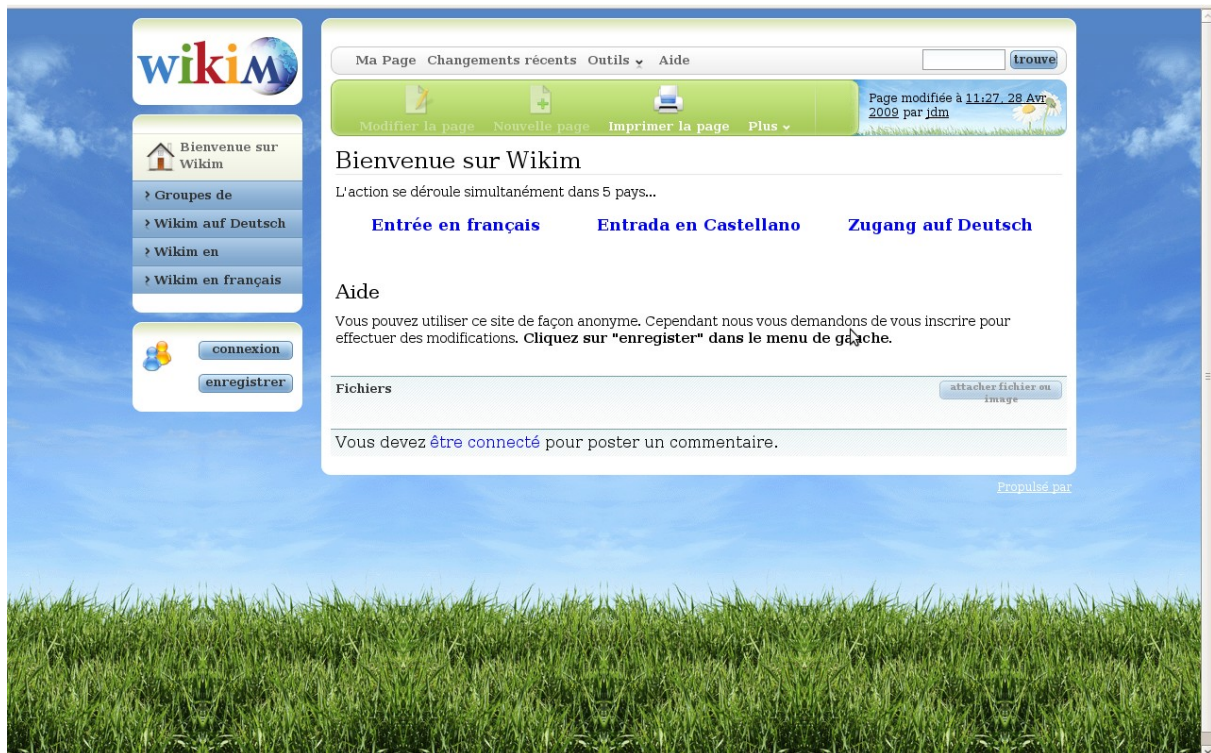
2.4 L'observation du projet

a) Méthodologie

Il s'agira ici d'une analyse sur base des données disponibles sur le wiki du projet³⁷ et sur base de deux observations de trois heures effectuées sur le terrain, dans le groupe situé en Belgique. Les rencontres et formations trimestrielles avec les formateurs du projet et les migrants participants (d'Allemagne, France et Belgique) viendront également alimenter l'analyse.

b) Le wiki dans WIKIM : comment ça marche ?

Lorsque l'on se connecte au wiki de WIKIM, on a la possibilité de continuer dans une des trois langues du projet : l'espagnol, l'allemand ou le français. Il serait tout à fait possible d'ajouter une autre langue si un groupe d'une autre langue se joignait au projet.



³⁷ <http://wiki.wikim.eu/>

Ensuite, si l'on choisit l'entrée en français, le choix suivant s'opère entre les différents groupes francophones du projet. Tout nouveau groupe est bienvenu et peut y ajouter ses productions pour peu qu'il se soit enregistré au préalable.

Sur cette même page, une « fiche formateur » vierge est également disponible. Il s'agit de ce que certains appelle « fiche de séance », « fiche animation » ou encore « fiche pédagogique ». Cette fiche est à compléter par le formateur pour chaque scénario réalisé avec un groupe. L'objectif de cette fiche est de montrer aux collègues le déroulement du scénario afin que par la suite, ils puisse l'adopter, la modifier et la commenter. Ce travail correspondrait à l'objectif de professionnalisation des formateurs et également à une collaboration entre eux.

Le wiki de WIKIM est un ensemble de pages que les formateurs et les migrants organisent comme ils le souhaitent. Les liens hypertextes indiquent les changements de page possibles. Pour revenir à la page d'accueil, il faut cliquer sur le logo du projet en haut à gauche. Un menu est disponible à gauche de l'écran.

Pour modifier ou ajouter du contenu, il suffit de suivre les instructions d'un wiki classique : il faut d'abord passer d'un mode lecture à un mode « éditer ». Ensuite, on peut ajouter du contenu comme dans un traitement de texte (des photos, liens, sons, vidéos, bandes dessinées, plans, etc. peuvent être ajoutés). Quand les changements sont terminés, il est bien entendu nécessaire de sauvegarder. Les fichiers attachés sont indiqués en bas de la page.

c) Le processus, les outils

Chaque scénario a suivi plus ou moins les mêmes étapes dans les différents groupes. Tout d'abord, soit les apprenants faisaient part d'une situation quotidienne dans laquelle ils éprouvaient des difficultés et qu'ils voulaient travailler en groupe pour mieux se préparer, soit l'enseignant anticipait leurs besoins et proposait au groupe un thème, avec des activités qui lui étaient liées.

Ensuite, les groupes procèdent différemment. Dans le groupe belge, le formateur fait parler les apprenants sur ce qui passe dans la situation choisie, le lexique qu'ils connaissent déjà, etc. Ensuite, le groupe formule une liste de phrases susceptibles d'être dites par les protagonistes de la situation. Un mini jeu de rôle est alors créé et joué par les apprenants. Ceux qui le désirent peuvent être filmés et c'est leur production filmée que le formateur insérera sur le wiki. Les apprenants vont également insérer le texte du jeu de rôle sur le wiki, quand les conditions matérielles sont présentes. En effet, le groupe ne dispose pas de manière constante d'un ordinateur. Et s'il y en a un, c'est un seul ordinateur pour tout le groupe.

La notion de scénario semble dans le groupe d'Ottignies (Belgique) être interprétée comme le scénario

d'un petit film, qui comprendrait le texte des acteurs. Nous verrons dans la partie suivante s'il s'agit malgré tout d'une tâche comme l'entend la perspective actionnelle.

Dans le groupe de la Haute-Loire (France), l'accent est davantage mis sur les technologies. Ce groupe dispose d'un espace muni de tout le matériel nécessaire. Le déroulement, s'il part également des apprenants, se poursuit de manière différente. En général, une discussion suit le choix du thème puis les apprenants sont encouragés à effectuer des recherches sur Internet. Ils cherchent ainsi des images, des sons, etc.

Les deux groupes de la Creuse ont également effectué des recherches sur Internet, et plus particulièrement des photos et petits dessins pour illustrer le nouveau vocabulaire. Le déroulement commence par une discussion puis ensuite la compréhension d'un texte, d'un document. Ce document est retranscrit par les migrants sur le wiki et accompagné des illustrations trouvées. Ensuite, des questions ouvertes sont posées afin d'entamer une nouvelle discussion.

Outre le wiki, les apprenants des différents groupes ont également appris à utiliser une caméra, un appareil photo et les moteurs de recherche sur Internet (pour illustrer ou définir des termes).

En Espagne, l'accent est mis sur les vidéos, les photos et les exercices linguistiques. Le découpage des séances se fait en unité et ensuite en activités à l'intérieur de chaque unité. Dans chaque unité se trouve systématiquement les objectifs, le vocabulaire et un ou plusieurs dialogues. Un exercice est parfois ajouté.

En Allemagne, l'objectif des participants du groupe est principalement de passer le test d'Etat sur la culture allemande (obligatoire pour l'obtention de la nationalité). Ils ont également créé une petite pièce de théâtre sur ce sujet. Pour ce groupe, chaque scénario comprend une partie interculturelle, une partie de réflexion sur la langue, une compréhension de la leçon et une partie sur la situation en elle-même. Le groupe de Brême a également réalisé de nombreuses activités hors de la classe. Ils sont par exemple allés rencontrer les élus locaux en vue des élections européennes.

d) Les résultats : utilisations diverses du wiki

Lorsque l'on observe tout ce qui a été réalisé par les formateurs ou les apprenants sur le wiki, on remarque que ce dernier peut prendre différentes formes, différentes fonctions.

Le wiki pour « stocker »

Certains formateurs ont principalement utilisé le wiki comme un « grenier à productions », pour « stocker » ce qui a été fait en classe. On le voit, le groupe de Brême a exclusivement attaché des documents, sans jamais éditer de texte. Seuls les groupes de Brême et de Barcelone ont structuré leurs productions à l'image d'un manuel.

Les quatre autres groupes, en l'occurrence les francophones, ont davantage utilisé le wiki comme un blog, en ajoutant chronologiquement les résultats finaux de leurs travaux. Dans ce cas, la technique du wiki semble ne pas avoir été bien comprise et ses atouts n'ont donc pas été utilisés.

Cette fonction de « stockage » a principalement été utilisée par les formateurs eux-mêmes, et non par les participants qui auraient pu intégrer leurs productions dans le wiki. Notons à ce sujet que de nombreux problèmes techniques ont eu lieu dans la plupart des groupes. En outre, les conditions matérielles n'étaient pas optimales dans tous les groupes, ce qui peut expliquer le choix de cette utilisation du wiki.

Le wiki pour réaliser des activités

L'utilisation des TICE a principalement eu lieu en fin de séquence³⁸, comme une activité de synthèse. Aucune séquence n'a été réalisée dans son intégralité sur l'ordinateur et aucune n'a été accompagnée d'une feuille de route pour l'apprenant. Les activités informatisées ont toujours été ponctuelles et liées à un thème principal ayant été abordé en groupe-classe, sans l'intermédiaire d'ordinateurs.

Les activités réalisées sur ordinateur par les apprenants dans le projet WIKIM sont principalement :

- la recherche et l'insertion de photos et vidéos ;
- l'encodage de texte de dialogues ou de textes personnels ;
- l'encodage d'exercices réalisés en classe.

Les activités de recherches sur Internet ont été réalisées par quatre groupes. Les deux groupes de la Creuse ont cherché principalement des illustrations (mais aussi les dates du premier vote des femmes dans différents pays) et les groupes de Haute-Loire et de Barcelone ont réalisé davantage de recherches sur des trajets, des photos, etc.

Les textes encodés sur le wiki par les migrants sont multiples. Le groupe de Belgique a exclusivement encodé les *modèles* de dialogues pour répondre aux besoins communicatifs identifiés. L'Allemagne n'a rien encodé comme texte. Le groupe de Barcelone a, en plus d'avoir transcrit le texte des dialogues, ajouté quelques présentations personnelles. C'est également ce qu'a fait le groupe de Haute-Loire, sous forme d'un portrait chinois. Les deux groupes de la Creuse ont, tout comme celui de Haute-Loire, intégré les questions qui ont été posées en classe, en laissant des espaces disponibles pour d'éventuelles réponses d'autres apprenants.

En ce qui concerne cette fonction du wiki, nous remarquons que les groupes ont en général profité du traitement de texte (d'utilisation facile), certains ont utilisés les hyperliens et les possibilités de

38 Nous utilisons le terme « séquence » pour parler de la totalité des heures consacrées à un sujet. Nous nous interrogerons dans la partie 4 sur le fait d'utiliser ou non le terme « scénario » à la place de « séquence ».

structuration. Nous verrons dans la partie d'analyse (partie suivante sur « wiki et la perspective actionnelle ») si ces différentes activités peuvent être considérées ou non comme des tâches, selon la définition donnée par le CECR dans une perspective actionnelle.

Le wiki, réservoir de fiches pédagogiques

Les fiches pédagogiques n'ont pas encore été intégrées par les différents formateurs. Pourtant, le projet impose cette étape. Il sera dès lors indispensable de les inclure d'ici la fin du projet, en octobre 2009. Aujourd'hui, seuls les groupes de Haute-Loire et de la Creuse les ont partiellement mises en ligne.

Il est intéressant de constater à ce stade du travail que les groupes de Creuse ont attaché leurs fiches pédagogiques comme des documents joints, et non directement sur le wiki. Cela signifie que si un autre formateur utilise cette fiche pour l'adapter à son groupe, il ne pourra pas ajouter d'éléments qu'il aurait remarqué comme manquants à la première version. La fiche n'est alors pas évolutive, ni collaborative. Et si elle l'est, ce serait uniquement sur un document de traitement de texte qui serait à chaque fois ré-attaché et où le suivi des modifications ne serait pas disponible comme il l'est, de manière automatique³⁹, sur le wiki.

Seul le groupe de Haute-Loire a inséré, grâce au lien hypertexte, une fiche pédagogique. Ainsi, chaque formateur pourrait ajouter une activité qu'il pense inclure au déroulement, ou du matériel nécessaire qui n'aurait pas été envisagé lors de la première version, etc. Notons enfin qu'il est vraisemblable⁴⁰ que les formateurs rédigent leur fiche pédagogique *après* le cours et non *avant*, comme cela devrait être le cas. L'objectif de cette fiche est dès lors à revoir.

On le remarque déjà, c'est le groupe de Haute-Loire qui a le plus utilisé les atouts du wiki. Cela peut s'expliquer dans le projet de manière très simple : c'est un groupe qui est prioritairement axé sur les nouvelles technologies (et moins sur la maîtrise de la langue). Le groupe a dès lors accès à une salle informatique et l'administrateur et créateur du wiki travaille dans cet organisme. Les conditions d'utilisation du wiki sont donc optimales.

Le matériel et la connaissance (ou l'aide) technique sont indispensables pour une bonne utilisation du wiki. Nous ne reviendrons jamais assez sur la nécessité de former les formateurs, étape essentielle dans la mise en place de tout nouveau projet, de toute nouvelle méthodologie, de toute remise en question.

39 Le suivi des modifications est bien entendu possible sur un traitement de texte, mais il rend la lecture nettement moins évidente alors que le wiki permet la visualisation ou non d'anciennes versions.

40 C'est ce qu'ont dit les formateurs au début du projet. Après avoir vu ensemble la pertinence de la construire au préalable, cela ne semble toujours pas le cas aujourd'hui, mais la question reste en suspens.

Wiki et la perspective actionnelle

1. Action – collaboration – intégration

Le projet WIKIM, nous l'avons vu, a pour objectif « l'amélioration de la cohésion sociale notamment par l'insertion sociale et professionnelle des migrants ». Cette insertion sociale passe par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil mais également par un apprentissage socioculturel et interculturel.

Ces objectifs globaux du projet correspondent aux visées de l'Europe, que ce soit de l'Union européenne ou du Conseil de l'Europe⁴¹ (intégration sociale, participation à la vie citoyenne, dialogue interculturel). Les objectifs du projet correspondent également aux visées du CECR qui a été créé par le Conseil de l'Europe (facilitation des échanges, promotion du plurilinguisme, développement de la richesse et de la diversité de la vie culturelle). De ce fait, les objectifs du projet devraient correspondre à la perspective actionnelle qui est implicite à l'esprit du CECR.

Apprenant actif, collaboration, intégration sociale, sont autant de notions déjà abordées tant en ce qui concerne la perspective actionnelle, que le projet WIKIM ou le wiki. En effet, l'action sociale réalisée par l'apprenant est la finalité de la perspective actionnelle. Une collaboration à un wiki peut également permettre d'atteindre cet objectif. C'est enfin l'objectif visé par le projet WIKIM. Depuis les méthodes communicatives, la collaboration est nécessaire entre apprenants. Elle l'est plus encore aujourd'hui lorsque Puren évoque une perspective *co-actionnelle* (2002). La collaboration entre apprenants semble moins présente dans le projet WIKIM, mais il faut ici nuancer la collaboration entre apprenants d'un même groupe (déjà plus élevée) et la collaboration entre groupes transnationaux (moins évidente).

Enfin, l'intégration sociale est implicite dans la finalité de la perspective actionnelle. La volonté de faire évoluer l'apprentissage dans l'environnement direct des apprenants répond aussi à cet objectif. La technique wiki offre aux apprenants l'utilisation des nouvelles technologies, ce qui bien sûr participe

41 Bien qu'étant deux institutions totalement différentes puisque le Conseil de l'Europe ne fait pas partie des institutions de l'Union européenne. Il s'agit d'un organisme regroupant 47 États membres.

aussi à l'intégration sociale puisqu'aujourd'hui les TIC font indéniablement partie de notre quotidien. Enfin, l'intégration sociale est l'objectif même du projet WIKIM.

Si on peut douter que le projet améliore de manière tangible la cohésion sociale par l'insertion socioprofessionnelle, on peut tout de même affirmer que les migrants qui participent au projet ont un objectif d'intégration et le projet leur permet d'avancer vers cet objectif. Le fait d'être acteur de leur apprentissage rend les migrants acteur de leur insertion socioprofessionnelle, ils ne la subissent plus, ils la construisent.

Certains enjeux soulevés par les migrations en Europe rendent pertinents les objectifs de la perspective actionnelle, du wiki, du projet WIKIM. Voyons maintenant ce qu'il en est de la concrétisation de ces objectifs.

2. Le wiki : Analyse d'un cas concret.

2.1. Les critères de la perspective actionnelle

Nous avons déjà observé les différentes productions réalisées dans le projet WIKIM mais nous n'avons pas encore confronté ces réalisations à la perspective actionnelle.

Afin de vérifier si les activités observées (et observables) dans le projet WIKIM correspondent à la perspective actionnelle, nous les soumettrons aux 10 critères proposés par SOUBRIE (2008b). Ces 10 critères ont l'avantage de reprendre les différentes composantes de la perspective actionnelle. Ils sont assez précis pour pouvoir évaluer clairement s'ils sont respectés ou non. En même temps, ces critères sont assez ouverts pour conserver une certaine liberté d'analyse.

Nous aurions pu aussi vérifier si les productions réalisées dans le projet WIKIM correspondent aux caractéristiques d'un scénario pédagogique (CATROUX : 2006), mais ces critères nous semblent légèrement en marge par rapport à la perspective actionnelle. Toutefois, des points communs existent avec les critères proposés par SOUBRIE, comme par exemple : « [le scénario pédagogique] présente une tâche à résoudre significative et stimulante », « il met les apprenants en situation d'interactivité proactive ou d'interactivité mutuelle », « il permet la construction autonome des connaissances ». Ces caractéristiques ont l'avantage d'introduire le support technique : « Le support électronique est socialement pertinent ».

Nous avons déjà présenté les liens entre les visées de la perspective actionnelle et l'utilisation d'un wiki, mais nous n'avons pas fait d'observations systématiques attestant d'une corrélation conséquente entre la méthodologie (perspective actionnelle) et l'outil (wiki).

Étant donné les ressources disponibles et l'objectif de ce travail, la méthodologie d'analyse choisie est de partir des critères de SOUBRIE (2008b) et de voir, dans le projet WIKIM, dans quels cas ils ont été respectés ou non. Nous aurions pu sélectionner quelques scénarios et les soumettre chacun aux 10 critères mais ce travail aurait été compromis par le manque de données complètes pour les scénarios. Nous avons donc choisi la première option qui nous permet une plus grande ouverture.

Le projet WIKIM n'étant pas suffisant pour évaluer la pertinence de l'outil wiki, nous envisagerons, pour chacun des critères proposé par SOUBRIE, des possibilités de concrétisation à l'aide d'un wiki. Pour cela, nous nous baserons sur différents projets ayant déjà utilisé un wiki et nous proposerons également des pistes, des exploitations qui, au vu de notre pratique professionnelle, nous semblent réalistes. Ces propositions seraient bien entendu intéressantes à tester lors de cours à venir.

2.2. Les tâches et résultats

a) *Présentation des critères*

Les quatre premiers critères proposés par SOUBRIE (2008b) définissent précisément la perspective actionnelle (en comparaison avec l'approche communicative) :

- « **Critère 1** : la langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
- Critère 2** : la tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.
- Critère 3** : des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interaction).
- Critère 4** : le résultat de la tâche est identifiable. » (SOUBRIE, 2008b)

Lorsque l'on évoque ces critères, la notion de scénario s'impose. Dans le projet WIKIM, on appelle « scénarios » les différentes séances abordant un même thème et menant à une production sur le wiki. Ce terme est également utilisé par BOURGUIGNON (2007) qui, elle, définit le scénario d'apprentissage-action comme :

- « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. » (BOURGUIGNON, 2008)

Dans ce sens, on peut dire que les scénarios du projet WIKIM correspondraient à la notion de scénario apprentissage-action s'ils respectent les quatre critères proposés par SOUBRIE. En effet, il nous semble que si la tâche correspond aux critères 1, 2 et 3, elle sera nécessairement communicative. En ce qui concerne l'accomplissement d'une mission, on retrouve le critère 1 (« outil pour agir »). Enfin, « la réalisation de la tâche finale » correspond tout à fait au critère 4 : un résultat identifiable.

Seul l'aspect qui concerne la pluralité des tâches « reliées les unes aux autres » n'est pas présent dans les critères. Nous pouvons toutefois assurer que cet aspect est bien présent dans tous les scénarios du projet WIKIM, qui comportent toujours différentes activités.

Il s'agit dès lors de voir quel est l'objectif des tâches réalisées par les apprenants, s'il s'agit d'une action réelle et si elle a un sens social.

b) Dans le projet WIKIM

Dans le projet WIKIM, le premier critère n'est pas toujours réalisé. Lorsque les migrants apprennent par exemple à se présenter, c'est dans l'objectif social de s'introduire aux futurs visiteurs du wiki. La finalité est une action qui dépasse le cadre linguistique. En outre, la langue leur permet de faire des recherches sur Internet, d'ajouter par exemple des photos à leur présentation. Le critère 1 est respecté dans ce cas. De même, lorsqu'ils repèrent le chemin pour aller d'un endroit à un autre dans leur ville (au Puy-en-Velay ou à Barcelone), la langue n'est qu'un outil au service d'une action : le déplacement dans la ville.

Par contre, lorsque les apprenants copient le dialogue joué en classe sur le wiki, la langue et l'aspect communicatif sont la finalité même de cette action.

En ce qui concerne ces quatre critères, les exemples du groupe belge sont intéressants. Les trois différents jeux de rôles réalisés correspondent à des situations de la vie quotidienne (courses, retrait de la carte d'identité, contrôle de la police routière) qu'ont réellement vécues les apprenants. Ils voulaient dès lors se préparer à une nouvelle situation similaire. Dans ces exemples, la langue est bien un outil pour agir et surtout pour intervenir sur l'environnement. Aussi, les jeux de rôles correspondent pleinement à des pratiques sociales avérées (critère 2). Les moments d'échanges entre apprenants ont bien eu lieu avant le jeu de rôle, lorsque le formateur leur a demandé ce qu'il fallait dire dans une telle situation (critère 3). Toutefois, le modèle de dialogue a été proposé par l'enseignant. Enfin, le résultat de la tâche est identifiable puisqu'il s'agit de la vidéo réalisée mais surtout, certains apprenants ont par la suite été effectivement chercher leur carte d'identité et faire les courses. Ils ont d'ailleurs relaté l'événement au groupe après l'avoir vécu. Et même, l'un d'entre eux a réellement eu un contrôle de la police routière peu après avoir réalisé le jeu de rôle en classe. Ce point ne pouvait pourtant pas être prévisible.

Les quatre premiers critères sont dès lors respectés pour les différentes activités réalisées par la Belgique, pour peu qu'il y ait eu réelle interaction entre apprenants (critère 3). Attention, ce critère doit être respecté pour affirmer que nous sommes dans une perspective actionnelle. Nous apportons dès lors une nuance quant à son respect pour le groupe belge : si les apprenants ne sont pas en réelle

interaction, mais davantage dans un système de questions réponses avec le formateur, il ne s'agit pas d'une tâche réalisée dans la perspective actionnelle.

De manière générale, dans le projet WIKIM, on peut dire que le critère 1 n'est pas toujours respecté et le critère 2 suscite parfois des questions. Par exemple, dans le groupe de la Creuse, le scénario opère le déroulement suivant⁴² :

- Lecture et compréhension du texte ;
- Explication du vocabulaire sur le mariage ;
- Saisie du texte sur le site Wikim ;
- Recherche de cliparts sur le mariage ;
- Saisie du vocabulaire ;
- Comparaison du mariage en France avec le mariage dans le pays d'origine des migrants (oral) ;
- Écrire quelques phrases, et les saisir sur le site.

Dans ce déroulement, à aucun moment la langue n'est un outil pour agir, si ce n'est l'objectif communicatif de parler du mariage. Les différentes tâches, comme rechercher des cliparts, n'ont pas vraiment de sens et ne relèvent pas de pratiques sociales. Les critères 3 et 4 sont en revanche respectés puisqu'une interaction est prévue et que le résultat de la tâche est identifiable : le texte sur le wiki. Ce déroulement correspondrait davantage à un cours se situant dans une approche communicative et non dans une perspective actionnelle.

Dans ce groupe, un autre scénario concerne une sortie réellement organisée. Les apprenants l'ont préparée ensemble (mais rien n'est indiqué à ce sujet sur le wiki). Ils ont pris des photos auxquelles ils ont ensuite donné une légende. Ce scénario pourrait correspondre pleinement aux quatre critères mais nous n'avons pas suffisamment d'informations pour le confirmer.

c) Perspectives

Afin de correspondre aux quatre critères annoncés, tout en utilisant le wiki, différents scénarios comportant des tâches auraient été intéressants à mettre en place. Tout d'abord, pour que « la langue ne [soit] pas considérée comme une fin en soi » (critère 1), un projet tel qu'une sortie de groupe (comme l'a proposé un groupe de la Creuse) serait intéressant. Ainsi, toute la préparation de l'activité constituera l'action à réaliser.

42 http://wiki.wikim.eu/Wikim_en_fran%C3%A7ais/Groupe_de_la_Creuse/Le_mariage voir la fiche pédagogique en pièce jointe au wiki.

Pour préparer cette sortie, les différentes tâches relevant de « pratiques sociales avérées » (critère 2) pourraient être toutes les activités propres à la préparation d'une sortie : recherche d'informations sur le lieu, les horaires des bus pour s'y rendre, le prix du trajet, la liste du matériel nécessaire, etc. Dans ce cas, ces recherches peuvent se faire sur le net. On peut aussi, comme le suggère l'explication d'un wiki donnée par LEFEVRE, mettre toutes les données trouvées par chacun des participants sur un wiki.

Ce dernier pourrait toutefois avoir une autre utilité que celle de la coordination d'informations. En effet, étant donné que différents groupes d'apprenants font partie du projet, le wiki pourrait servir de moyen de communication entre ces groupes et chacun d'eux pourrait proposer une sortie à un autre groupe, ou leur donner une liste de choses à faire s'ils veulent, eux aussi, préparer une sortie dans leur pays. Dans ce cas-ci, le critère 3 (interactions) serait pleinement respecté.

Quant au critère 4, dans le cas d'une sortie, le résultat de toutes les recherches des apprenants (les tâches) mènerait à la sortie. Toutefois, si les apprenants réalisent un petit manuel du type « à quoi penser quand on veut organiser une sortie ? », manuel à destination d'autres apprenants ou même d'un large public sur Internet, il s'agirait d'un résultat à la diffusion plus large que la sortie.

Cet exemple nous montre différents liens entre le wiki et la perspective actionnelle. Lorsque les apprenants utilisent le wiki dans un *objectif de collaboration*⁴³ avec d'autres personnes faisant partie du groupe ou extérieures (apprenants d'autres groupes, inconnus ou personnes de la communauté), en vue d'un projet, ils remplissent quoi qu'il en soit les critères 1, 2, 3 et 4. En effet, la langue est un outil pour réaliser le projet, la tâche est sociale, l'échange est prévu et le résultat est le produit de la collaboration réalisée grâce au wiki.

2.3. L'autonomisation

a) Présentation des critères

Les trois critères suivants sont relatifs à l'autonomie de l'apprenant. Nous l'avons vu dans la première série de critères, l'apprenant a une place privilégiée dans la perspective actionnelle, il est au cœur de l'action et de l'interaction. Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant changent lorsque l'on aborde l'apprentissage de cette manière. SOUBRIE a formulé ces trois critères :

« **Critère 5** : Les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.

Critère 6 : L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.

Critère 7 : L'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion. » (SOUBRIE, 2008b)

43 Ce qui est l'objectif même de tout wiki.

Quelques précisions s'imposent. Lorsque l'on parle d'initiative, on ne veut pas dire que l'apprenant est à la base de tout le scénario. Il peut donner l'impulsion, comme nous l'avons vu pour la pédagogie du projet, mais il n'est pas seul décideur, les objectifs de son apprentissage sont bien souvent encadrés par les contraintes (souvent institutionnelles ou matérielles), contraintes que le formateur tente de concilier avec la volonté des apprenants.

De même, le sixième critère ne signifie pas que l'enseignant disparaît et que les apprenants sont livrés à eux-mêmes. L'enseignant, ou le formateur, est présent pour accompagner la réalisation des tâches et pour guider les apprenants en cas de problème. SOUBRIE précise bien que

« toute la difficulté est de trouver le juste milieu entre une attitude dirigiste et un accompagnement trop lâche. » (SOUBRIE, 2008b).

Le critère 7 insiste bien sur le processus et les moments de distance par rapport à la réalisation, les « activités de réflexion », sur la langue par exemple mais aussi sur ses propres manières d'apprendre. Ce niveau « méta », comme le souligne SOUBRIE, est apparu avec les approches communicatives (lors des moments de conceptualisation et les moments d'auto-évaluation par exemple) et est approfondi avec la perspective actionnelle. Notons toutefois que la notion d'« apprendre à apprendre » ne date pas d'hier. Elle était déjà présente dans les pédagogies actives dans l'enseignement général. Mais il est bien entendu que ces pédagogies n'ont pas été généralisées, ni en Belgique, ni en France, ni dans les pays d'où viennent les migrants. C'est pourquoi certains peuvent parfois être déçus par le processus.

Ces trois critères nous demandent dès lors d'observer la part d'autonomie et de collaboration dans la réalisation des scénarios, le rôle de l'enseignant et les moments « méta ».

b) Dans le projet WIKIM

Tout d'abord, le manque de fiches pédagogiques et le peu de présence réalisées sur le terrain empêchent une analyse quantitative précise quant à l'observation de l'autonomie des apprenants. Nous pouvons toutefois affirmer, selon les retours des formateurs sur le sujet, que les apprenants ont en général pris une grande part des initiatives en ce qui concerne les choix des sujets à aborder ; la quasi totalité des thématiques abordées ayant été proposées par eux.

Les apprenants ont été particulièrement autonomes lorsqu'ils se sont retrouvés confrontés à l'édition de leurs informations (textes, photos, vidéo, etc.) dans le wiki. Cette étape est surtout vraie pour le groupe de Haute-Loire qui a d'ailleurs créé une page par participant au projet.

En ce qui concerne la « construction des connaissances » (critère 5), mis à part les recherches sur Internet pour les aider à trouver du vocabulaire, à illustrer leurs propos, il ne semble pas que ce critère

ait été scrupuleusement respecté. Les apprenants sont encore fort passifs quant à leur apprentissage et peu d'aides leur sont proposées pour les rendre autonomes (excepté pour le groupe de Haute-Loire, spécifiquement dans le scénario « se repérer »)⁴⁴.

Dans ce sens, on peut également affirmer que les activités de réflexion (critère 7) sont peu nombreuses. Le plus souvent, elles ne consistent qu'en une recherche de lexique similaire : celui de la nourriture, les adjectifs de description, etc. Au vu de ce qui a pu être observé (en classe ou sur le wiki), aucune activité de conceptualisation n'a été réalisée avec les apprenants, aucun repérage sur la construction de la langue, aucune réflexion sur les méthodes d'apprentissage.

Enfin, le critère 6 est à discuter. Les formateurs ne semblent nullement « dirigistes », étant donné que les thématiques ont été suggérées par les apprenants. En outre, la plupart des séances ont suivi le rythme et les propositions des apprenants. A partir de là, on peut supposer que les formateurs « remplissent » leur fiches pédagogiques en fin de séance, davantage comme un « journal de bord » que comme une fiche comportant des objectifs à atteindre lors de la séance et un déroulement comportant différentes activités afin de travailler toutes les habilités recensées par le CECR (compréhension et expression orale et écrite et interaction orale). Le déroulement d'un cours semble donc venir principalement des propositions des apprenants, que les formateurs saisissent comme des opportunités et des besoins auxquels répondre. Dans ce sens, l'accompagnement ne semble pas non plus trop lâche, lors des moments « d'encodage » dans le wiki, le formateur est présent pour soutenir les apprenants et les guider pour leurs recherches. Un équilibre semble être trouvé. Mais regardons de plus près.

Lorsque nous analysons plus haut les premiers critères relatifs à la tâche, nous remarquons que l'enseignant avait imposé un modèle de dialogue pour les scénarios en Belgique. Suite aux contacts entre formateurs, il semble aussi que la plupart des échanges ont lieu entre les apprenants et le formateur et moins entre les apprenants entre eux, sauf lors de la saisie des informations sur le wiki. Nous remarquons également (suite aux observations sur le terrain) que la plupart des activités sont directement dictées par le formateur qui est au centre des échanges.

Ce dernier critère (6) ne serait donc, comme les deux autres de cette série (5 et 7), pas totalement respecté. Cette remarque est à nuancer car les données disponibles sont insuffisantes pour l'affirmer. De nouveaux contacts avec les formateurs et les migrants, l'insertion des fiches pédagogiques précises apporteraient de nouveaux éléments. Malheureusement, ces deux avancées ne sont pas disponibles pour l'instant.

44 http://wiki.wikim.eu/Wikim_en_fran%C3%A7ais/Groupe_de_Haute-Loire/Se_rep%C3%A9rer

c) Le wiki pour renforcer l'autonomisation

Lors de l'observation du projet WIKIM, on remarque que les critères 5, 6 et 7 sont bien respectés quand on analyse des activités réalisées avec le wiki. Lorsque les apprenants encodent leurs données, ils ont en général une marge d'autonomie assez élevée. Le wiki permettant la co-écriture, chacun peut apporter ses connaissances sans être porteur de celles du groupe. Ainsi, ce que l'apprenant ne sait pas sera corrigé par d'autres et l'apprenant observera alors ses propres lacunes. On l'a vu dans le projet réalisé en Autriche (OLLIVIER, 2007), lorsque les apprenants ont pris connaissance des corrections apportées par d'autres personnes, cela les a motivé et ils ont pu tirer leçons de leurs erreurs précédentes. Le critère 5 est dès lors favorisé avec le wiki, et d'autant plus par Internet qui permet aux apprenants de trouver des aides pour effectuer la tâche. Par exemple, le dictionnaire en ligne, le conjugueur en ligne, des modèles de documents types, etc.

Pour que les apprenants prennent des initiatives dans leur apprentissage, il convient de leur donner les outils nécessaires. Ces outils sont bien souvent disponibles en ligne mais encore faut-il les connaître, les trouver et les utiliser. Le rôle de l'enseignant prend ici tout son sens. Lorsque les apprenants sont connectés à Internet, l'enseignant n'est plus celui qui a la connaissance mais celui qui sait où la chercher (et aux apprenants de la trouver). L'enseignant a alors pour rôle de guider, de donner des pistes, des outils. On a alors l'image de l'enseignant qui donne une mission aux apprenants, tout le matériel dont ils auront besoin pour la réaliser, et puis reste joignable, mais en retrait.

HIRSCHSPRUNG nous montre comment fait l'enseignant pour que les apprenants soient autonomes sur Internet :

« ... si le formateur l'enjoint [l'apprenant] d'opérer des choix à l'intérieur de plusieurs sites Internet afin de sélectionner celui qui lui paraît répondre le mieux à une série de critères, en argumentant sa décision, pour la préparation d'un exposé ou d'un projet de classe, alors la responsabilisation de l'apprenant par le choix permet effectivement de le rendre plus autonome. » (HIRSCHSPRUNG, 2005)

Sur un wiki, l'apprenant doit lui aussi opérer des choix : quelles informations encoder, avec quel média (photo ? vidéo ? texte ?) et surtout, comment organiser l'information (au niveau de l'hypertexte) ? Pendant cette étape, l'apprenant peut travailler en autonomie tout en étant accompagné d'un autre apprenant. En effet, « en autonomie » ne signifie pas « tout seul ».

Si les activités mentionnées ci-dessus montrent que le rôle de l'enseignant est davantage un rôle de guide, d'accompagnateur lorsque les apprenants naviguent sur Internet, cela l'est tout autant pour les moments où il est sur un wiki. Bien sûr, sur le wiki la question n'est pas tant de sélectionner l'information que de la transmettre, mais il est difficile d'imaginer l'enseignant dans un rôle traditionnel si l'apprenant est face à un ordinateur ! Ne négligeons pas pour autant le rôle de l'enseignant lors de

l'utilisation d'un wiki, car nous le verrons plus loin, le travail de l'enseignant se renforce en amont lorsque l'on utilise les nouvelles technologies.

Enfin, concernant le critère 7, dans certains cas, la réflexion au niveau méta peut également être suscitée grâce au wiki. CATROUX résume bien cette situation que nous pensons pouvoir adapter à l'usage du wiki :

« Les modes d'apprentissage collaboratif mis en place dans un environnement co-actionnel vont favoriser les interactions entre les divers partenaires de l'acte éducatif et créer des occasions de conflits sociocognitifs propices au recul métacognitif nécessaire à tout acte d'apprendre » (CATROUX, 2006)

2.4. L'intégration dans la culture d'accueil

a) Présentation des critères

Les trois derniers critères de SOUBRIE auxquels nous allons soumettre les réalisations du projet WIKIM sont ceux qui concernent davantage le culturel :

« **Critère 8** : Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation »).

Critère 9 : Les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources.

Critère 10 : Les activités proposées comportent une dimension culturelle. » (SOUBRIE, 2008b)

Le premier critère est un critère présent dans les méthodologies du FLE depuis les années 70 où l'on a réintroduit l'écrit dans l'apprentissage. Le terme « médiation » vient s'ajouter aux quatre compétences traditionnelles (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale). On le rapprochera ici de la compétence d' « interaction » présentée dans le CECR. Le critère 9 est également déjà respecté depuis l'approche communicative. C'est également le cas pour le critère 10.

Une précision est toutefois à apporter pour ce dernier critère. Dans la perspective actionnelle prônée par PUREN, la perspective devient co-actionnelle car l'action est réalisée ensemble. De même, la culture devient co-culture⁴⁵, les apprenants construisent ensemble une nouvelle culture commune.

b) Dans le projet WIKIM

En ce qui concerne le critère 8, dans le projet WIKIM, la compétence la plus travaillée est la production orale et l'interaction puisque pour tous les scénarios, une discussion sur le sujet a eu lieu en début ou en fin de séance. Cela s'explique par le faible niveau des apprenants. Toutefois, pour les groupes qui ont travaillé avec le wiki, la compétence de production écrite a été travaillée, et ce, spécialement pour le groupe allemand et celui de Haute-Loire qui ont attaché de nombreuses productions écrites. La compréhension à la lecture a pu se faire lors des recherches sur Internet mais

45 Voir chapitre sur la perspective co-actionnelle et co-culturelle selon PUREN.

est plutôt rare pour d'autres activités. En effet, les apprenants n'ont jamais lu ce que d'autres groupes avaient réalisé ni lu des articles ou d'autres informations sur Internet. Enfin, la compétence de compréhension orale est extrêmement rare. Aucun groupe n'a utilisé de documents authentiques audio. Notons ici qu'un groupe de la Creuse a travaillé sur une chanson mais n'a pas inséré cette étape sur le wiki.

Les documents authentiques ont été utilisés par tous les groupes qui ont fait des recherches sur Internet. En revanche, le groupe belge n'a utilisé aucun document authentique. Pour les deux groupes de la Creuse, les documents authentiques sont plutôt rares. Nous remarquons qu'il s'agit des deux groupes avec les niveaux les plus bas. De même pour l'Espagne (également un faible niveau), où de rares informations sont recherchées sur Internet, et où la plupart des documents utilisés sont des documents pédagogiques.

Il semble que le fait que les documents authentiques restent dédiés aux niveaux les plus élevés persiste malgré les avancées des approches communicatives. Globalement, il est important de signaler que peu de documents authentiques sont utilisés par les groupes, surtout pour une activité de compréhension et de réflexion sur la langue. Les recherches effectuées sur Internet concernent le plus souvent des informations ponctuelles à trouver (une photo, un trajet,...).

Le dernier critère abordant la dimension culturelle est *le* critère important dans le projet WIKIM. C'est en effet la dimension la plus présente dans les objectifs du programme cadre « Apprentissage tout au long de la vie » auxquels répond le projet. Ainsi, le « sentiment de citoyenneté européenne », le « respect à l'égard des autres peuples et cultures », « le dialogue interculturel », sont les priorités du programme dans lesquelles le projet WIKIM s'est inscrit lors de sa candidature.

Ce critère a été pleinement respecté par les groupes puisqu'ils abordent des notions telles que : le mariage, l'Aïd, Noël, les salutations en Belgique, l'alimentation, la mort, les lieux de vie. Les formateurs ont également abordé des notions que les coordinateurs du projet ont proposé afin de répondre aux objectifs européens : les élections européennes, l'égalité homme-femme et les stéréotypes (scénario pas encore mis en ligne au moment de la rédaction de cette étude).

c) Le wiki interculturel

Tout comme on l'a remarqué pour les critères précédents, c'est souvent en utilisant le wiki que les groupes respectent les critères définissant la perspective actionnelle. En effet, l'utilisation du wiki entraîne un travail sur la compétence de production écrite, souvent plus difficile à introduire dans une classe de débutants. L'accès à Internet offre une quantité de documents authentiques potentiellement utilisables. Enfin, le fait de construire ensemble un wiki, un document collaboratif, pourrait être un facteur favorisant la création d'une co-culture au sens de Puren.

Ces remarques très optimistes sont à nuancer. Pour que tous les critères soient respectés, il faut à tous les niveaux, un réel travail de préparation de l'enseignant. Il faut qu'il identifie les sites exploitables par les apprenants, qu'il trouve un moyen de les exploiter pour réaliser une tâche qui a un sens et qui ait comme finalité une action. Il faut également que l'enseignant propose différentes tâches qui puissent activer toutes les compétences des apprenants (orales et écrites) pour réaliser la « mission ». La présence d'un nombre grandissant de vidéo et de documents audio (via les podcasts⁴⁶ entre autres) sur Internet peut aider en ce sens, mais une fois de plus, un travail de sélection en amont est indispensable.

Le dernier critère semble plus accessible pour les formateurs, probablement car il semble exiger moins de préparation. Les apprenants sont toujours prêts à parler de leur culture, à comparer, à commenter.

HAMEZ et LEPEZ, en évoquant le « projet culturel » nous présentent les atouts de ce genre de discussions :

« Ainsi, grâce au projet culturel, les apprenants de langue, en multipliant les activités et les stratégies langagières selon les phases de préparation, de création, de communication de leurs objets culturels, vont induire une dynamique de classe qui explore l'exterritorialisation de l'espace didactique. (...) La classe devient aussi un lieu d'échanges des cultures où les identités se co-construisent dans la connaissance et la reconnaissance de la culture de l'autre. » (HAMEZ & LEPEZ : 55)

Toutefois, il ne faut pas négliger les prérequis nécessaires pour ce genre de conversation. De plus, il est indispensable de bien préparer le sujet et surtout d'effectuer un vrai travail de médiateur au moment de la discussion. Notons que ce rôle peut être attribué à un apprenant si on l'en sent capable.

Enfin, nous ne pouvons lire cette citation sans la relier à nouveau au wiki. Le wiki permet non seulement de découvrir la culture de l'autre, s'il l'a transmise dans le contenu des informations encodées, mais également de créer une culture commune, une co-culture selon les termes de PUREN. La création du wiki permet de réellement construire ensemble, de trouver des intérêts communs, de partager.

2.5. Premières conclusions

a) Le wiki répond à la perspective actionnelle

A ce stade, nous pouvons déjà faire un premier point sur la situation. SOUBRIE, suite à sa proposition de critères, affirmait déjà :

« Les TICE, Internet notamment, se prêtent particulièrement bien à la perspective actionnelle du CECR. Cela tient en grande partie au fait que dans la vie courante, Internet supporte de

46 Ou « baladodiffusion »

nombreuses tâches qui nécessitaient auparavant de faire appel à diverses sources d'information... »
(SOUBRIE, 2008b)

Nous avons effectivement remarqué, lors de notre analyse, que le wiki, bien utilisé, pouvait assurer le respect des critères 1, 2, 4, 6, 8 et 10 proposés par SOUBRIE. Les critères 5, 6 et 9 sont également assurésrencontrés par l'utilisation d'Internet. Enfin, les critères 3 et 7 sont plus difficiles à atteindre lorsque l'on utilise un wiki et les TICE en général. Il s'agit des moments d'échanges entre apprenants et des activités de réflexion (dimension « méta »). Le premier critère peut être assuré aisément en mettant les apprenants en binômes pour réaliser la tâche et en proposant des tâches qui poussent à faire un choix, et donc impliquent une négociation.

En ce qui concerne le critère 7, probablement le plus « linguistique » de tous, il semble que le wiki ne soit pas l'outil le plus aisé pour y répondre. Pourtant, si l'enseignant trouve un moyen de faire interagir différentes personnes (apprenants ou locuteurs natifs) sur le wiki, les problèmes linguistiques et pragmatiques⁴⁷ pourraient être corrigés par d'autres. Internet et le wiki sont justement des outils très efficaces pour créer de telles interactions. Les corrections apportées par d'autres pourraient être le point de départ d'une réflexion tout à fait pertinente dans un cours de langue. Ne l'oublions pas, avec la perspective actionnelle, nous sommes bien dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, même si l'action en est la finalité.

b) Le wiki : une co-culture

Un autre élément intéressant à retenir de cette analyse est la co-construction du wiki. Malheureusement, seuls les apprenants de Haute-Loire donnent l'impression de s'être approprié l'outil : en créant des pages, en proposant des liens, etc. Toutefois, aucun ajout ou modification n'ont été apportés par d'autres apprenants sur le texte de l'un d'entre eux. Quelques commentaires ont été ajoutés en bas de page, mais personne n'a réellement utilisé la fonction caractéristique du wiki, c'est-à-dire la co-écriture, la collaboration.

Ceci nous évoque bien sûr la co-culture expliquée par PUREN :

« Il faut, pour parvenir à faire ensemble, élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées ». (PUREN, 2002)

Pour organiser un wiki commun, les apprenants devront en effet discuter et élaborer « une culture d'action commune »⁴⁸. Sans cela, le wiki deviendrait, comme il l'est bien souvent jusqu'à présent, un véritable grenier où l'on entasse les souvenirs dans des caisses disposées n'importe comment. C'est

47 Comme le critère de neutralité exigé sur Wikipédia par exemple.

48 Attention, une co-culture, une culture commune, de signifie pas pour autant créer une culture unique, comme les effets de la mondialisation nous permet parfois de le craindre. Il s'agit bien ici de créer une co-culture, qui serait une culture plurielle rassemblant les ressources du groupe.

sans doute là l'enjeu le plus difficile à atteindre lorsque l'on utilise un wiki dans une perspective actionnelle : la co-culture et la co-action.

3. Pistes pour l'intégration d'un wiki en classe

L'observation et l'analyse du projet WIKIM est riche d'enseignement en ce qui concerne l'utilisation d'un wiki en classe de FLE, et plus particulièrement avec un public de niveau inférieur à A1. Suite au travail effectué, certains aspects de la mise en place d'un wiki peuvent être formulés sous forme de recommandations et conseils pour une utilisation actionnelle des TICE, et plus particulièrement d'un wiki en classe de langue. Nous répondrons ensuite à nos hypothèses de départ.

3.1. La tâche

Ce qui est important, dans l'élaboration du scénario, c'est de créer des tâches pertinentes, correspondant aux différents critères déjà mentionnés plus haut. Pour cela, le projet WIKIM, comme la pédagogie du projet, propose de partir des idées du groupe, des demandes des apprenants.

Lorsque l'enseignant a identifié les besoins et les motivations de son groupe, il doit trouver l'objectif final de ce thème, l'action à réaliser. Cela peut être une sortie, la réalisation d'un petit livre, d'un journal, d'une vidéo, d'un wiki, d'une participation à un événement local, etc.

Il est important de commencer par dresser une liste d'activités que toute locuteur natif entreprendrait pour atteindre cet objectif. Cette étape est nécessaire pour être certain de proposer des tâches plausibles aux apprenants. MANGENOT et PENILLA insistent sur cette « plausibilité » suite à leurs observations :

« La plausibilité nous paraît donc un facteur déterminant de l'adhésion à la tâche et à ses buts. Les détournements que nous avons pu observer sont néanmoins riches d'enseignement. Ils pointent les incohérences de genres, d'usages ou d'ergonomie qui sont autant d'écueils auxquels les tâches du monde réel, réactives et pragmatiques par nature, sont moins susceptibles de se heurter ». (MANGENOT & PENILLA, 2009 : 90)

Lorsque cet aspect de « plausibilité » est assuré, l'enseignant peut alors envisager les différentes étapes selon les objectifs actionnels, communicatifs et linguistiques qu'il désire atteindre avec les apprenants. Il faut trouver des tâches qui correspondent au niveau des apprenants et qui leur permettent de découvrir de nouveaux aspects de la langue. Le travail de l'enseignant est ici périlleux puisqu'il s'agit de trouver des tâches qui soient en même temps plausibles et suffisamment communicatives et linguistiques pour faire également évoluer les apprenants sur ce point. Et ce n'est pas tout. CATROUX rappelle la nécessaire autonomie des apprenants au travers des tâches qu'ils ont à réaliser :

« Pour que la tâche soit réellement un défi pour les apprenants, il est souhaitable de les placer dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers. » (CATROUX, 2006)

La pertinence de la tâche dépend dès lors de nombreux critères, que l'enseignant devra prendre en compte lors de la préparation du scénario.

3.2. Le rôle de l'enseignant

On l'a déjà prouvé, les TICE permettent de favoriser la réalisation de tâches actionnelles, mais, lorsque AREVALO affirme que

« les TICE s'adaptent très bien à la PA [perspective actionnelle], il suffit que le professeur accomplisse un travail préalable sur les objectifs pédagogiques et qu'il sache où mener ses élèves pour qu'ils réussissent dans leur apprentissage. » (AREVALO, 2008),

nous sommes tentés de discuter fortement le verbe « suffire ». En effet, ce travail est loin d'être simple et rapide.

Le rôle du professeur est *très important et fastidieux* dans la conception. L'enseignant construit le scénario selon les besoins du groupe, également selon les personnalités. Il doit effectuer un travail de réflexion et d'organisation conséquent pour arriver à construire un scénario qui propose des tâches motivantes, réelles, susceptibles de provoquer des échanges entre apprenants et avec des locuteurs natifs.

C'est donc le travail en amont de l'enseignant qui est particulièrement important. HIRSCHSPRUNG⁴⁹ nous explique très bien le changement de statut de l'enseignant qu'opère l'utilisation des TICE. On passe d'un enseignement « *pour tous les apprenants en même temps* » à un apprentissage au rythme de l'apprenant (HIRSCHSPRUNG, 2005) .

Lors des séances, le rôle de l'enseignant change également. BARRIERE voit son rôle comme celui d'un guide, un conseiller :

« Il va circuler entre les groupes, apporter des réponses personnalisées, des corrections individuelles mais aussi des conseils ou des explications correspondant à chaque situation d'apprentissage. Il n'est plus le détenteur du savoir puisque tout se trouve sur Internet. En revanche, il est le garant du déroulement de l'activité, le maître d'œuvre de la tâche. C'est un rôle extrêmement gratifiant, de par les échanges personnalisés et privilégiés qui se mettent en place avec les apprenants ». (BARRIERE, 2009)

Il est là pour encourager les apprenants, pour les aider en cas de problèmes, quels qu'ils soient : linguistique, méthodologique ou technique. Ce sont là deux nouveaux types de problèmes qui vont

49 HIRSCHSPRUNG consacre dans son ouvrage (2005) deux chapitres entiers au rôle de l'enseignant avec le multimédia.

apparaître de manière plus présente avec les TICE. On comprend bien que certains problèmes techniques peuvent se poser, mais nous ne devons pas oublier que la méthode est également différente. Certains apprenants pourraient se retrouver démunis face à l'ordinateur, ne sachant pas comment entamer leurs recherches, comment procéder pour réaliser leur tâche. Il est indispensable de ne pas négliger cet aspect et de bien expliquer et surtout *faire expliquer* aux apprenants, *avant* de les mettre « en action », ce qu'ils vont devoir faire, et les différentes étapes par lesquelles ils devront passer (AREVALO, 2008).

Toutes ces nouvelles compétences à développer amènent l'enseignant à remettre en question sa pratique, ses connaissances et son rôle. PUREN affirme d'ailleurs à ce sujet :

« L'une des lois fondamentales de notre discipline (et sans doute de toute la pédagogie) est que le niveau de compétence professionnelle d'un enseignant est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes, et directement proportionnel au nombre des questions qu'il se pose. » (PUREN, 2009a)

Le projet WIKIM a également pour objectif de « professionnaliser les intervenants ». L'apprentissage tout au long de la vie est dès lors l'objectif des apprenants tout autant que celui des enseignants et formateurs. La formation de formateurs est donc un point essentiel non seulement lorsqu'on découvre un nouvel outil ou une nouvelle méthodologie, mais également *tout au long de la vie*.

3.3. Le groupe

a) Le niveau du groupe

Le niveau des apprenants dans le projet WIKIM est très faible pour certains groupes et plus élevé pour d'autres, et ce, contrairement aux objectifs fixés par le projet (l'obtention du niveau A1). Ce constat ainsi que l'hétérogénéité des groupes expliquent probablement les quelques incohérences observées dans les scénarios. Bien souvent, en Belgique comme en France, le lexique proposé aux apprenants ainsi que les formes grammaticales sont bien au-delà du niveau A1⁵⁰.

Nous avons aussi remarqué que pour les groupes de niveau faible, les documents authentiques étaient peu utilisés et le maniement même du wiki restait très sommaire (copie de textes et recherche de photos). Ainsi, il semblerait que le niveau du groupe soit à prendre en compte. Dans le cas du projet WIKIM, le niveau de français extrêmement faible des apprenants ne permettait, selon les formateurs que peu d'initiatives de leur part. En outre, leurs habilités cognitives et leurs compétences informatiques ne semblaient pas non plus adaptées à l'utilisation d'un tel outil. Les ambitions étaient peut-être trop élevées compte-tenu de ce facteur.

50 Pour un groupe de niveau moindre que A1, le groupe de la Creuse étudié par exemple le verbe « pétrir » et également les expressions avec le mot « pain » comme « manger son pain blanc ».

Nous pensons tout de même que les quelques résultats du projet WIKIM montrent qu'il est possible de travailler avec un wiki avec des apprenants de niveau inférieur à A1. De plus, la perspective actionnelle ayant été respectée sur bon nombre de critères, il nous semble qu'il est tout à fait possible de la mettre en place avec tout groupe d'apprenants, sous réserve de respecter les quelques principes proposés ci-dessus.

La difficulté la plus caractéristique des bas niveaux était le manque d'utilisation de documents authentiques. Or, MANGENOT nous confirme qu'avec Internet la complexité linguistique du document ne devrait plus poser autant de problème :

« Un des apports importants de l'approche fondée sur les tâches pour qui souhaite exploiter Internet est l'idée que c'est l'activité – et non pas le support – qui va déterminer le degré de complexité de la tâche : on peut demander aux apprenants des réalisations très simples même à partir de supports pouvant être considérés comme bien au-dessus de leur niveau linguistique ; l'image et l'interactivité seront souvent des éléments facilitateurs. » (MANGENOT, 2006 : 41)

Suite à différentes expériences, en tant qu'enseignante de FLE, en dehors du contexte WIKIM, cette remarque a pu être vérifiée. Il est tout à fait possible d'adapter la tâche au niveau de l'apprenant et non au niveau de langue du document. Toutefois, il serait intéressant de tenter personnellement l'expérience avec différents niveaux et différents publics, afin de mesurer les difficultés liées à ces paramètres.

b) La dynamique de groupe

L'apprentissage avec le multimédia, et plus spécifiquement avec un ordinateur, nous donne souvent l'image d'une personne seule, face à l'écran. Si cette situation peut être observée lors de certains cours de langue, elle n'est ni exclusive, ni individuelle pour autant.

La dynamique de groupe et l'interaction entre apprenants restent présentes lors de l'utilisation des TICE. C'est d'ailleurs, rappelons-le, le 3ème critère proposé par SOUBRIE (2008b).

Tout d'abord, nous pouvons le remarquer dans les rares fiches pédagogiques mises sur le wiki, l'entièreté des cours ne se déroule pas sur l'ordinateur. De nombreux moments d'échanges en groupe-classe sont prévus au cours des séances. Ces moments se situent tant au début qu'en fin de séance.

En outre, nous avons déjà évoqué, lors de l'analyse de ce critère, le travail en binôme. Bien souvent, les tâches amènent les deux apprenants à devoir négocier, faire des choix.

Enfin, l'exemple autrichien sur la création de pages Wikipédia nous montre bien que, via Internet, une collaboration entre les apprenants et les locuteurs natifs est possible. Les forums et autres lieux d'échanges sur la Toile nous démontrent que le Web 2.0 maintient la communication, l'échange. De même, le principe même du wiki nous montre que la collaboration, et donc la communication, sont

développées lorsque les apprenants utilisent un tel outil.

3.4. Les conditions matérielles

Tout d'abord, comme pour la plausibilité de la tâche⁵¹, il est important que le matériel proposé corresponde à ce que des natifs utiliseraient. Par exemple, la création d'un wiki pour transmettre un retour sur une expérience réalisée n'est pas le plus approprié. Un blog conviendrait mieux pour ce genre de texte.

Maintenant, en ce qui concerne plus spécifiquement les conditions matérielles, il est important qu'elles soient optimales lorsque l'on désire intégrer les TICE à l'apprentissage. Il est indispensable de *prévoir* tout le matériel nécessaire mais également l'aide technique potentielle. Nous l'avons vu pour le groupe de Haute-Loire où un informaticien était sur les lieux : les possibilités techniques sont alors bien plus exploitées.

Il est certain que toutes les écoles, tous les centres d'enseignement des langues, n'ont pas toujours une personne disponible et qualifiée pour apporter ce soutien technique. C'est pourquoi, une fois de plus, la formation des enseignants se doit d'apporter à ceux-ci des connaissances techniques, pour maîtriser les aspects les plus élémentaires du Net et de l'informatique.

De même, si souvent les apprenants ont de bonnes connaissances en informatique, il est fréquent qu'un public plus fragilisé ait à apprendre la langue et l'informatique de front. Nous avons remarqué dans le projet WIKIM que cela constitue une motivation réciproque, mais il faut tenir compte de cet élément tant dans la conception des activités que dans leur réalisation, et dans le rôle de soutien l'enseignant en classe.

Le rôle de l'enseignant est ici encore très important. Lorsqu'il élabore ses activités, il ne doit jamais cesser de penser à la mise en place de celles-ci, sous peine de voir ses activités irréalisables et donc d'engendrer une grande frustration pour tous. L'importance du matériel nous renvoie à nouveau sur le rôle de l'enseignant qui est essentiel dans un tel processus, dans une telle démarche.

51 voir chapitre 3.1 La tâche

Conclusions

À l'ère des migrations vers et en Europe, les contacts entre langues ne sont plus ponctuels mais relèvent bien souvent d'une migration de longue durée (échanges Erasmus, mutations professionnelles, migrations volontaires ou non). Les acteurs de la société européenne doivent dès lors s'adapter.

Le Conseil de l'Europe prône alors, tout comme l'Union européenne, un dialogue interculturel⁵², une construction commune des savoirs et une collaboration entre apprenants.

Dans la perspective actionnelle présentée dans le CECR, c'est l'action de l'apprenant qui doit être la finalité et l'apprenant bénéficie d'un véritable statut d'acteur dans son environnement. C'est dans ces lignées que le projet WIKIM, dont nous avons observé les résultats, s'est inscrit lors de sa candidature au projet multilatéral Grundtvik.

Ce projet propose, pour un apprentissage collaboratif, l'utilisation d'un wiki. Ce dernier est justement un outil collaboratif par excellence car il facilite l'écriture commune de documents. La question de la hiérarchisation des données dans un wiki permet également la discussion, le débat. Ces aspects semblaient, dans un premier temps, correspondre à la perspective actionnelle.

Après avoir soumis les réalisations observées sur le wiki du projet, aux 10 critères de la perspective actionnelle proposés par SOUBRIE (2008b), nous pouvons conclure que le wiki, lorsqu'il est utilisé pour ses aspects de co-écriture, favorise la collaboration, la discussion et la co-action.

Nos trois hypothèses de base se voient confirmées :

- le wiki renforce la collaboration entre apprenants ;
- le wiki permet une mise en contexte réelle des apprenants ;
- le wiki renforce les compétences linguistiques et co-culturelles des apprenants.

Le wiki n'implique donc pas de manière systématique une perspective actionnelle mais il peut la faciliter dans le sens où certains de ses aspects les plus caractéristiques, comme la co-écriture, répondent pleinement aux critères d'une perspective actionnelle.

⁵² 2008 était d'ailleurs l'année européenne du dialogue interculturel.

Il faut donc que les aspects collaboratifs du wiki soient utilisés et mis en évidence dans les cours de FLE. Pour cela, certains paramètres sont à prendre en compte. Ils relèvent des différentes questions qui étaient posées suite à nos hypothèses.

La première concernait l'organisation du wiki. Si des compétences cognitives minimales sont nécessaires pour l'organisation des données, on remarque que celles-ci peuvent être développées grâce au wiki. En outre, cette organisation relève aussi de la qualité d'encadrement des tâches : plus elles sont préparées et adaptées aux apprenants, plus le wiki sera bien présenté et hiérarchisé.

Se pose alors la question des participants. Nous avons vu qu'il était tout à fait possible de développer des activités co-actionnelles sur un wiki avec des apprenants de niveau inférieur à A1 et n'ayant pas, ou peu, de compétences informatiques⁵³. Il semble donc que quels que soient les caractéristiques des participants, le wiki est pertinent pourvu que la méthode d'utilisation soit adéquate.

Le wiki présente un autre avantage pour les participants. S'il est utilisable par tous les membres du groupe, il l'est aussi par des personnes extérieures. Ainsi, des locuteurs natifs pourraient tout à fait participer au wiki mis en place par les apprenants. Ces locuteurs peuvent tout autant être des membres de la collectivité locale, que des locuteurs francophones du monde entier qui seraient invités à participer au projet des apprenants.

Une autre forme de collaboration à distance peut être la collaboration entre apprenants de différents pays. Dans le projet WIKIM, un travail de co-écriture ou un échange entre apprenants a été proposé à de nombreuses reprises. Différents freins se posaient⁵⁴ et finalement, ces propositions ont été abandonnées.

Dans un autre cadre, la création commune d'un wiki serait extrêmement intéressante et motivante pour plusieurs groupes de différents pays apprenant la même langue, indépendamment thème, sous réserve qu'il ait été négocié par les apprenants. La « proximité à distance » que permet Internet offre cette possibilité de créer ensemble, même à longue distance.

Lorsque nous parlons aujourd'hui d'« apprentissage à distance », nous n'avons plus uniquement l'image d'un apprenant seul chez lui et d'un enseignant connecté. Avec le wiki, c'est un véritable foisonnement d'idées et d'identités qui sont mises en contact, et qui construisent parfois de grandes choses, à l'image de l'encyclopédie collaborative Wikipédia.

La dernière question posée était le rôle de l'enseignant. Nous avons exposé les particularités de ce rôle lors de l'utilisation des TICE dans la perspective actionnelle. L'investissement des enseignants est

53 Nous avons même observé des apprenants en alphabétisation apprendre à écrire grâce au clavier.

54 3 différentes langues sont apprises dans le projet, cela complique la co-écriture. En cas d'échanges plurilingues la question de la responsabilité des propos échangés s'est également posée.

considérablement plus important encore avec l'utilisation des TICE, qui plus est, ayant l'objectif de correspondre à la perspective actionnelle. Nous avons évoqué la formation des formateurs à plusieurs reprises. Il semble que les formateurs se trouvent aujourd'hui plus que jamais dans la situation des apprenants : ils découvrent avec Internet, et plus particulièrement le wiki, un nouveau langage, une nouvelle culture, une nouvelle méthodologie.

Les formateurs et enseignants sont amenés à s'adapter, à découvrir, à apprendre. Nous sommes bien, à nouveau, dans ce qu'on appelle « l'éducation tout au long de la vie ». Suite à la réflexion que nous avons menée dans cette étude à propos de l'importance de la collaboration entre apprenants, comment ne pas suggérer davantage de coopération entre formateurs ? C'est en effet un métier dans lequel nous nous sentons bien souvent seuls et démunis face au travail à réaliser (surtout avec les TICE où le travail de préparation est plus important qu'avant).

La collaboration entre enseignants est essentielle pour continuer à apprendre, à évoluer et à se reposer sans cesse de nouvelles questions. Si le wiki permet cela aux apprenants de FLE, il prendrait tout son sens dans un travail collaboratif entre enseignants. Il permettrait ainsi le contact, l'échange de pratiques, et même, la co-construction.

Il apparaît aujourd'hui que cette collaboration est plus nécessaire que jamais. Alors pourquoi ne pas profiter des moyens à notre portée, de plus en plus nombreux et perfectionnés ? Voilà un nouveau défi qui s'offre à nous.

Le Web 2.0 opère un tournant décisif pour notre profession. Il impose un investissement certes important, il demande une profonde adaptation, mais il offre également une foule d'outils, des possibilités d'exploitations pédagogiques originales et surtout, l'envie d'aller toujours plus loin dans la découverte, l'échange et la collaboration.

Bibliographie

Index des ouvrages cités

- Arévalo, M.-J. (2008). *Les TICE dans la perspective actionnelle : Comment l'appliquer dans une discipline non linguistique ?*, Actes du colloque 2008, Dijon : Association Cyber Langues. Disponible sur : <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article89>
- Barrière, I. (2009). *Tâches, Internet et perspective actionnelle*, Communication au colloque de la FIPF : « Le cadre européen, une référence mondiale ? ». 19-21 juin 2007. Disponible sur : <http://www.edufle.net/Taches-Internet-et-perspective>
- Bourguignon, C. (2007) *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : Le scénario d'apprentissage-action*, Conférence donnée le 7 mars 2007, l'Assemblée Générale de l'APLV, Grenoble. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Catroux, M. (2006). *Perspective co-actionnelle et TICE : Quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?* Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 – 2-3 février 2006, IUT Bordeaux I. Disponible sur : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>
- Champion, F. (2009), Portrait de l'enseignant en jardinier, ou : Quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 144-153.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris : Didier.
- Coste, D. (2009), Tâche, progression, curriculum, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 15-24.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press. Disponible en consultation sur : <http://books.google.be>
- Hamez, M.-P., Lepez, B. (2009), Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 54-61.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette Livre.
- Le Bray, J.-E. (2008). *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit*. Cours de Master Mention Sciences du langage spécialité Fle, 1ère année. CNED – Université Stendhal-Grenoble 3.
- Mangenot, F., Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*, Paris : Clé international.
- Mangenot, F., Penilla, F. (2009), Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 82-90.

- Ollivier, C. (2007). *Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant*, actes du colloque EPAL, 7-9 juin 2007, Université Stendhal – Grenoble 3, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/olivier-wiki.pdf
- Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (LLP) 2007-2013 Version 1-2007, *Formulaire de candidature pour l'appel EAC/61/2006*, Projets multilatéraux, réseaux, mesures d'accompagnement, études et recherche comparative. Candidature pour le projet WIKIM.
- Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, L'interculturel, Langues modernes, n°3/2002, 55-71. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- Puren, C. (2009a). *Perspective actionnelle et perspective professionnelle : Quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours*. Lettre ouverte aux membres de la liste interlangues@ac-orleans-tours.fr, APLV.
- Puren, C. (2009b), Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 154-167.
- Reinhardt, C. (2009), Pour une application des trois compétences du CECR en classe : Une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 45-53.
- Rosen, E. (2009), Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 6-14.
- Soubrié, T. (2008a). *Scénario TICE et perspective actionnelle : La norme mise à mal ?* Actes du colloque : « Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage », Ecole Polytechnique, 22-23 septembre 2008, Paris : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Polytechnique08.pdf>
- Soubrié, T. (2008b). *Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : La perspective actionnelle du CECR*, Journée scientifique : "Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?", 24 septembre 2007, Universidade do Porto : Areal Editores. <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>
- Springer, C. (2009), La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* (45), 25-34.
- Vera Perez, C. (2009). *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français*. Synergies Espagne n° 2 – 2009. 251-260. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/vera_perez.pdf
- Vera Perez, C. (2007). *Le Web 2.0 dans l'enseignement des langues étrangères*. 2ème rencontre Difusión FLE. 16-17 septembre 2007. Barcelone. Disponible sur <http://rencontre-fle.com/rencontre07/index.html> et présentation sur <http://www.slideshare.net/guest47c480a/le-web-2-1495755>

Compléments bibliographiques

Sur la pédagogie

BELLIER, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Éditions Liaisons.

DENYER, M. (2006). *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. Barcelona, 1ère rencontre Difusión FLE, 9-16. A télécharger sur : <http://rencontre-fle.com/recontresprecedents/programme.html>

OLLIVIER, C., *Présentation d'une expérience pédagogique réussie de l'approche actionnelle : Babelweb*. Conférence « découverte » donnée au CAVILAM. 21 juillet 2009. Présentation à télécharger ici : <http://eurofle.wordpress.com/2009/07/21/une-experience-pedagogique-reussie-de-lapproche-actionnelle-babelweb/>

VANEL, T. (2000). *Guide du cybercours. Le multimédia et les profs*, Paris : Didier.

Sur la méthodologie

QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

Des wikis pour l'enseignement / apprentissage

<http://wiki.wikim.eu/>

<http://www.webthea.com/wikiekri/index.php?title=Accueil>

<http://classroombooktalk.wikispaces.com/Mysteries+of+Harris+Burdick>

<http://carmenvera.wikispaces.com/>

<http://franceseo.wikispaces.com/>

<http://notremusique.wikispaces.com/>

<http://lisonsunpeu.wikispaces.com/>

<http://flecampus.ning.com/>

<http://fle-gabrielferrater.pbworks.com/>

<http://lespagesdufle.wikispaces.com/>

<http://audiofle.wikispaces.com>

Sur l'Europe

Site du CELV : <http://www.ecml.at/>

Site de la DG Education et Culture : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_fr.htm

<http://dots.ecml.at/ProjectDescription/tabid/1371/language/en-GB/Default.aspx>

Table des matières

Sommaire.....	3
Introduction	4
La perspective actionnelle : définitions.....	7
1. <i>Rappel historique des méthodologies.....</i>	7
2. <i>La perspective actionnelle et le CECR.....</i>	8
3. <i>La perspective co-actionnelle et co-culturelle, selon Christian PUREN</i>	10
4. <i>La pédagogie du projet et la Task Based Learning.....</i>	11
Une technologie collaborative : Wiki.....	13
1. <i>Les TICE l'apprentissage.....</i>	13
1.1 <i>Les TICE : avantage espace-temps.....</i>	13
1.2 <i>La question de l'intégration en classe.....</i>	14
1.3 <i>Les TICE et la perspective actionnelle.....</i>	15
a) <i>Internet, un outil adéquat ?.....</i>	15
b) <i>Les différents outils en ligne.....</i>	16
2. <i>Définition et fonctionnement technique du Wiki.....</i>	17
3. <i>Expériences déjà réalisées et résultats.....</i>	18
4. <i>Possibilités d'exploitation : hypothèses.....</i>	21
Le projet WIKIM : expérimentation.....	23
1. <i>Les visées de l'Europe.....</i>	23
1.1 <i>Le Conseil de l'Europe et le CELV.....</i>	23
1.2 <i>L'Union européenne et la DG Éducation et Culture.....</i>	24
2. <i>Le projet WIKIM.....</i>	25
2.1 <i>Les partenaires du projet.....</i>	25
2.2 <i>Présentation du projet et ses objectifs de départ.....</i>	26
2.3 <i>Présentation des groupes.....</i>	29
2.4 <i>L'observation du projet.....</i>	30
a) <i>Méthodologie.....</i>	30
b) <i>Le wiki dans WIKIM : comment ça marche ?</i>	30
c) <i>Le processus, les outils.....</i>	31
d) <i>Les résultats : utilisations diverses du wiki</i>	32
<i>Le wiki pour « stocker ».....</i>	32
<i>Le wiki pour réaliser des activités.....</i>	33
<i>Le wiki, réservoir de fiches pédagogiques.....</i>	34
Wiki et la perspective actionnelle.....	35
1. <i>Action – collaboration – intégration.....</i>	35

2. <i>Le wiki : Analyse d'un cas concret.</i>	36
2.1. Les critères de la perspective actionnelle.....	36
2.2. Les tâches et résultats.....	37
a) <i>Présentation des critères</i>	37
b) <i>Dans le projet WIKIM</i>	38
c) <i>Perspectives</i>	39
2.3. L'autonomisation.....	40
a) <i>Présentation des critères</i>	40
b) <i>Dans le projet WIKIM</i>	41
c) <i>Le wiki pour renforcer l'autonomisation</i>	43
2.4. L'intégration dans la culture d'accueil.....	44
a) <i>Présentation des critères</i>	44
b) <i>Dans le projet WIKIM</i>	44
c) <i>Le wiki interculturel</i>	45
2.5. Premières conclusions.....	46
a) <i>Le wiki répond à la perspective actionnelle</i>	46
b) <i>Le wiki : une co-culture</i>	47
3. <i>Pistes pour l'intégration d'un wiki en classe</i>	48
3.1. La tâche.....	48
3.2. Le rôle de l'enseignant.....	49
3.3. Le groupe.....	50
a) <i>Le niveau du groupe</i>	50
b) <i>La dynamique de groupe</i>	51
3.4. Les conditions matérielles.....	52
Conclusions	53
Bibliographie	56
Index des ouvrages cités	56
Compléments bibliographiques.....	57
<i>Sur la pédagogie</i>	57
<i>Sur la méthodologie</i>	58
Sitographie	59
Sur la pédagogie	59
Sur les TICE	59
Des wikis pour l'enseignement / apprentissage.....	60
Sur l'Europe.....	60
Table des matières	61