

A NOÇÃO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA E A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

LA NOTION DE COMMUNAUTE DE PRATIQUE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.

Jelena Gridina¹

PSIQUE • e-ISSN 2183-4806 • VOLUME XV • ISSUE FASCÍCULO 1
1st JANUARY JANEIRO - 30th JUNE JUNHO 2019 • PP. 144-153
Submitted on May 6th, 2019 | Accepted on April 6th, 2019 (2 rounds of revision)
Submetido a 6 de maio, 2019 | Aceite a 6 de abril, 2019 (2 rondas de revisão)

Résumé

Le projet et la tâche sont des notions clés de la didactique moderne des langues et de la perspective actionnelle. Or, chaque classe s'inscrit non seulement dans une communauté d'apprentissage, mais elle constitue aussi une communauté de pratique. Dans cette communication, nous essaierons de montrer comment les notions de projet et de communauté de pratique pourraient être conjuguées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; comment le projet peut-il dépasser la salle de classe pour devenir une communauté de pratique ? Pour répondre à ces questions nous allons nous appuyer d'abord sur les propos théoriques, nous allons passer en revue les modalités de travail collaboratif et les outils de collaboration proposés par les méthodes de langues. Notre réflexion sera complétée par une présentation de la partie empirique de notre étude où nous exposerons nos principales hypothèses ainsi que les résultats escomptés, à savoir les résultats du questionnaire s'adressant aux apprenants de langues dans le contexte universitaire et concernant l'utilisation des outils et dispositifs numériques à des fins formatives en dehors de la classe de langues, et notamment servant à résoudre les problèmes d'ordre linguistique lors de l'apprentissage.

Palavras-chaves: dislexia. competência leitora. mídias digitais.

¹ Université de Lettonie. E-mail: jelena.gridina@lu.lv



Resume

The project and the task are the key concepts of modern language teaching and perspective of action. However, each class is enrolled not only in a learning community but is also a community of practice. In this communication, we will try to show how the concepts of design and community of practice can be conjugated as part of the teaching / learning of foreign languages; how can the project go beyond the classroom to become a community of practice? To answer these questions we will first support the theoretical proposals, then review the modalities of the collaborative work and the collaboration tools offered by the language methods. Our reflection will be complemented by the presentation of the empirical part of this study where we will present our main hypotheses as well as the expected results, that is, the results of the questionnaire for language students in the university context and regarding the use of digital tools and devices for purpose of training outside the language classroom and especially used to solve language problems in learning.

Mots clés: Perspective actionnelle, Communauté de pratique, Projet.

1. Introduction

La didactique des langues tire profit des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les technologies du web 2.0 basées sur l'action, l'interaction et le partage sont désormais devenues une partie intégrante de l'expérience de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

Les communautés d'apprentissage, y compris celles en ligne, ces nouvelles réalités sont la preuve d'un changement de paradigme et du bouleversement des relations entre le sujet, l'objet, l'agent et le milieu, selon le modèle de Germain (1993). Le web 2.0 modifie les notions traditionnelles de la didactique comme l'apprentissage et l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition, le formel et l'informel etc. L'apprentissage advient dans une communauté entre des pairs. L'apprenant n'est plus un sujet passif, mais un membre actif de la communauté, responsable de son propre parcours et de ses compétences.

Le projet et la tâche sont des notions clés de la didactique moderne des langues et de la perspective actionnelle. Or, chaque classe s'inscrit non seulement dans une communauté d'apprentissage, mais constitue elle-même également une communauté de pratique. Dans cette communication, nous essaierons de montrer comment les notions de projet et de communauté de pratique peuvent être conjuguées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; comment le projet peut-il dépasser la salle de classe pour devenir une communauté de pratique ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons tout d'abord sur des propos théoriques en passant en revue les modalités de travail collaboratif et les outils de collaboration proposés par les méthodes de langues. Puis, nous compléterons notre réflexion par la présentation de la partie empirique de notre étude où nous exposerons nos principales hypothèses formulées en s'appuyant notamment sur les résultats d'un questionnaire que nous avons élaboré, s'adressant à des apprenants de langues dans un contexte universitaire, ce questionnaire interroge l'utilisation des outils et dispositifs numériques à des fins formatives – servant par exemple à résoudre des problèmes d'ordre linguistique lors de l'apprentissage – en dehors de la classe de langues.

2. Les méthodes de langues « connectées »

Selon Puren (2013), «le manuel a toujours été dans le passé le vecteur le plus puissant de généralisation et de pérennisation des innovations, et il le reste encore de nos jours» (Puren, 2013, p.125). Les

notions didactiques centrales deviennent de plus en plus connectées : les éléments incontournables de la didactique moderne des langues, la tâche, le projet et les documents authentiques vivent une transformation considérable.

Pour mieux comprendre les transformations de ces notions, nous les avons analysées dans les méthodes de français langues étrangères les plus récentes : Édito (Heu et al., 2016), Cosmopolite (Hirschprung & Tricot, 2017).

Nous avons constaté que les documents déclencheurs (les documents authentiques ou fabriqués) sont le plus souvent tirés de sites web ou des réseaux sociaux et sont facilement identifiables, reconnaissables grâce à leur interface authentique. Par conséquent, nous pouvons dire que l'espace sémiotique du web migre sur le papier. Pour leur donner encore plus de réalité, ces documents sont souvent présentés à travers le dispositif véhiculant le contenu ; il s'agit le plus souvent de smartphones.

Les documents authentiques deviennent des documents web 2.0, ce qui est fortement influencé par nos usages quotidiens du web. Le parcours digital est devenu une partie intégrante de toutes méthodes modernes (Tendances (Girardet, Pecheur, Gibbe & Parizet, 2016), Cosmopolite (Hirschprung & Tricot, 2017), Alter Ego+ (Kizirian, Daill, Berthet, Hugot & Waenderdries, 2012). Les sites-compagnons et les manuels numériques sont des outils indispensables au bon déroulement de l'action pédagogique. Cette transformation est la preuve du changement de paradigme qui privilégie la perspective actionnelle. Selon Puren (2013), les facteurs de cette évolution sont :

- la reconnaissance de la compétence informationnelle ;
- les documents utilisés comme des ressources mises au service de l'action des apprenants (comme par exemple dans le cas de recherches documentaires en vue d'élaborer un dossier ou de préparer un exposé) ;
- L'action collective à dimension collective (la « co-action ») ;
- le projet comme action de référence et non plus la situation de communication simulée.

L'importance de la portée réelle des projets est soulignée par de nombreux chercheurs, et qui voient la classe comme domaine de réalisation d'actions réelles, d'agir social / d'usage. (Ollivier 2017; Puren 2017). Voici quelques exemples de projets issus des méthodes Cosmopolite (Hirschprung & Tricot, 2017) et Édito (Heu et al., 2016), qui illustrent cette transformation. Les exemples tirés de Cosmopolite 1 (Hirschprung & Tricot, 2017) :

- «Nous réalisons une présentation audio / vidéo de notre expérience d'apprentissage du français. Nous publions sur le site de l'école et/ou sur un site de partage» (Hirschprung & Tricot, 2017, p. 160) ;
- «Nous réalisons le portrait d'une personnalité étrangère qui s'exprime en français. Nous créons un mur virtuel pour partager nos ressources et progresser en français» (Hirschprung & Tricot, 2017, p.106) ;
- «Nous créons un roman photo pour faire connaître les élèves de notre classe (avec Word ou PowerPoint). Nous réalisons un portrait de la classe (goûts, activités, centres d'intérêt, professions, familles) pour l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance» (Hirschprung & Tricot, 2017, p. 70).

Les exemples tirés d'Édito A2 (Heu et al., 2016) :

- «Créer une page web sur la cuisine. Vous allez publier des articles, des photos, des reportages sur le réseau social de votre choix» (Heu et al., 2016, p.95) ;
- «Participer à un concours d'invention sur un réseau social. Vous allez inventer un objet et publier sa description sur un réseau social» (Heu et al., 2016, p. 67) ;
- «Relever un défi physique. Relevez le défi de marcher au moins 10 000 pas par jour ! Avec une application de podomètre, vous allez compter le nombre de pas que vous faites chaque jour. Vous allez établir « un programme santé » pour atteindre l'objectif» (Heu et al., 2016, p. 81).

La notion de projet reste, pourtant, suffisamment souple pour pallier à un «digital divide» (Petrucco, 2010, p.19) c'est à dire aux différences dans les compétences numériques des apprenants qui sont en relation avec des variables économiques ou encore géographiques (Petrucco, 2010). Les concepteurs proposent des tâches « classiques » qui n'imposent pas aux apprenants d'avoir un accès internet ou de faire preuve d'une compétence numérique. La perspective actionnelle prévoit la réalisation, grâce à un travail commun, d'un produit, d'un résultat (éventuellement numérique dans la déclinaison numérique du projet).

Les compétences numériques restent pourtant largement reconnues par les concepteurs des manuels. Voici la définition de la compétence numérique à laquelle nous nous référons : «La compétence numérique consiste en savoir explorer et faire face d'une manière flexible à des situations technologiques nouvelles, savoir analyser, sélectionner et évaluer d'une manière critique des données et information, savoir utiliser le potentiel des technologies pour la représentation et solution des problèmes et pour la construction partagée et collaborative de la connaissance, tout en maintenant la conscience de la responsabilité personnelle, de la frontière entre soi-même et les autres, du respect des droit et devoirs réciproques.» (Calvani, 2010, cité par Petrucco 2010, p. 21).

La logique du projet est donc en cohérence avec la compétence numérique c'est-à-dire «une compétence s'observant chez un apprenant qui mobilise des savoirs et des savoir-faire afin de résoudre un problème ou d'obtenir un résultat qui serait, par exemple, un produit numérique d'une qualité préalablement exigée» (Vandeput & Henry, 2012, p.4).

Vu que «l'innovation technologique structure l'émergence de nouveaux modes de vie et les usages quotidiens de la technique orientent l'ensemble des activités sociales» (Agostinelli, Metge, Lombardo, Ouvrard & Arvanitakis, 2014, p. 6), la didactique des langues devient donc un reflet de ces nouvelles pratiques, l'innovation et les usages qui facettent notre quotidien. De ce constat, on suppose donc qu'outre la centration sur l'apprenant, les pratiques des usagers du web deviennent de première importance.

D'après notre analyse, d'autres facteurs caractéristiques des communautés d'apprentissage émergent dans les méthodes de langues. L'apprentissage advient dans une communauté, ce fait est souligné dans la méthode Cosmopolite (2017) qui propose une rubrique Apprenons ensemble !, (Hirschprung & Tricot 2017, p.3) dans laquelle les apprenants sont invités à corriger les productions des autres « apprenants ». Il s'agit d'une évaluation simulée par les pairs, assez typique des communautés d'apprentissage virtuelles comme Busuu (Gridina, 2016). Les énoncés des consignes apportent une preuve supplémentaire de la classe comme communauté d'apprentissage avec l'utilisation du pronom personnel nous : «nous créons», «nous partageons» (Hirschprung & Tricot, 2017, p. 160).

L'apport de l'approche actionnelle à la construction d'une communauté de pratique se base sur la prise de conscience de l'"agir social / d'usage" et notamment de l'importance des actions réelles.

3. La communauté en tant que modalité d'apprentissage

L'apprentissage dans la vie réelle se base sur des contenus mais surtout sur des activités et se construit autour d'une communauté de personnes qui essaient de résoudre des problèmes en effectuant ces activités (Jonassen, 2002, cité d'après Petrucco, 2010). La notion de communauté de pratique associe deux termes : la communauté et la pratique. Souvent, le terme de « pratique » est associé à la langue et à son apprentissage.

Ce terme s'applique très bien au processus de l'apprentissage des langues : il faut pratiquer une langue pour l'apprendre mais il faut également apprendre une langue pour pouvoir ensuite la pratiquer. La pratique concerne également la production sociale du sens, ce qui consiste en la participation et la réorganisation des significations.

Selon Wenger (2011), la communauté de pratique se réfère à une modalité d'apprentissage, due à l'interaction sociale, quand des personnes partagent des intérêts communs, collaborent pour échanger des idées ou trouver des solutions. Ce terme renvoie à un groupe bien défini de personnes en interaction régulière (Wenger, 2011). Le but des membres n'est pas d'appartenir à la communauté, c'est d'apprendre au quotidien, apprendre des autres, apprendre sur soi, apprendre sur l'objet qui nous rassemble (Henri, 2005).

Dans les caractéristiques déterminantes d'une communauté de pratique, l'on retrouve :

Le domaine: ensemble d'enjeux et de défis auxquels les membres de la communauté se voient confrontés, la raison d'être qui définit son identité.

La communauté: la recherche d'interaction et de partage, la simple envie d'apprendre pour sa pratique personnelle et de se perfectionner.

La pratique partagée: englobant les connaissances développées et les ressources partagées qui constituent la base pour l'action, la communication, la résolution de problèmes. (Wenger, 2011; Henri, 2005)

Le concept de la communauté de pratique est souvent lié au monde professionnel : on voit ces communautés naître et se développer au sein des entreprises. Le terme de communauté de pratique, en tant que modalité d'apprentissage est souvent appliqué à une classe de langues (Brighetti & Minuz, 2008). Christian Puren estime qu'une classe de langue est aussi une « entreprise » : « c'est-à-dire un projet de création d'une valeur ajoutée en termes de « connaissances de langue », un projet d'apprentissage, un projet qui exige du « professionnalisme, de la collaboration et de la longue durée » (Puren, 2009, p.3).

Afin de mieux esquisser le concept de communauté de pratique dans le contexte de l'apprentissage des langues, nous allons nous référer à un contexte universitaire, à savoir celui de la faculté des sciences humaines (FSH) de l'Université de Lettonie. Les étudiants du programme de Licence en philologie française de l'Université de Lettonie constituent la population principale de notre enquête. Le programme de philologie française propose d'apprendre deux langues romanes en parallèle. Le but de ce programme est de former des spécialistes en langues romanes, en leur donnant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances sur les pays francophones, hispanophones et italophones que ce soit dans les domaines culturel, littéraire, linguistique ou artistique. Ce programme accepte des étudiants avec ou sans pré-acquis en langues romanes (LU, 2012). Le programme curriculaire prévoit non seulement des études de langue, mais aussi des cours à visée professionnelle : la traduction, la didactique des langues, la langue des affaires etc.

Ces futurs professionnels sont confrontés au quotidien à des problèmes non seulement d'ordre linguistique mais relevant également de leur parcours professionnel. Nous pouvons donc supposer que les étudiants de la FSH de l'Université de Lettonie, unis par la force du lien social, forment également une communauté de pratique selon les caractéristiques suivantes :

le domaine: les étudiants partagent un parcours formatif commun, la communauté existe afin d'aboutir à un objectif commun : le grade universitaire et éventuellement l'insertion dans le monde professionnel. Le côté professionnel est aussi un indice d'une communauté de pratique : les étudiants se voient confrontés non seulement aux tâches liées à l'apprentissage des langues, mais aussi aux projets professionnels, ce qui détermine aussi l'évolution des cycles de vie, d'abord les participants abordent des problèmes d'ordre linguistique (plurilingue), pour ensuite faire face à des défis d'ordre professionnel, qui viennent renforcer en deuxième année d'études universitaires les disciplines théorico-pratiques.

la communauté: les interactions en présentiel ou à distance sont fructueuses et nécessaires pour aboutir à un objectif commun. Le partage d'information constitue un atout dans ce processus. la pratique partagée : se construit au fur et à mesure du parcours formatif que les étudiants entreprennent ensemble et qui est jalonné de différents types de connaissances procédurales, déclaratives et d'outils et de documents créés etc.

Dans la définition d'une communauté de pratique, il est important de mettre en évidence la compétence participative et relationnelle qui met en valeur le travail en groupe, surtout au niveau de l'intention commune (Petrucco, 2010).

Ainsi, il nous semble important de tracer des proximités théoriques entre l'approche actionnelle et la notion de communauté de pratique. Tout comme la communauté de pratique (Brogère, 2009), l'approche actionnelle se base sur le principe de participation nécessitant à la fois action et connexion. L'apprentissage est perçu comme une participation sociale où se négocient les significations relatives à l'action. (Chanal, 2000). Un autre aspect de la communauté de pratique partagé par l'approche actionnelle est la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus à "connecter" efficacement leurs connaissances avec celles des autres. (Chanal, 2000).

4. Les dispositifs numériques dans le parcours formatif

Selon Petrucco (2010), il existe un fort déséquilibre dans l'usage des instruments du Web 2.0 entre le contexte formel des institutions formatives d'une part, et les usages quotidiens de ces dispositifs par les usagers, d'autre part (Petrucco, 2010). Ces dispositifs et ces processus sont loin d'être « synchronisés » avec ceux utilisés au quotidien par les apprenants, dispositifs qu'ils utiliseront également plus tard dans un contexte professionnel (Petrucco, 2010). Toujours selon Petrucco (2010), on pourrait parler d'un curriculum d'apprentissage caché s'instaurant à travers les pratiques d'usage des technologies par les apprenants, ou des outils non-pédagogiques selon la terminologie de Mangenot (Mangenot, 1998).

Dans le but de recenser les dispositifs numériques utilisés au quotidien par les personnes en situation d'apprentissage en dehors d'un contexte formel, nous avons proposé à des apprenants de partager leurs expériences d'apprentissage des langues à l'aide d'outils numériques en complément de leur parcours formatif. Il nous était important d'identifier les supports utilisés et les finalités de leurs usages. 11 étudiants de deuxième année de licence et de Master (Programme de Philologie Romane) ont participé à ce sondage. Ces apprenants ont listé leurs outils « préférés » utilisés en autonomie mais aussi ceux utilisés pour interagir avec leurs collègues/camarades.

Les résultats obtenus peuvent être répartis en plusieurs catégories.

Tableau 1

Outils numériques et finalités de leur usage

Catégorie	Outils	Support	Finalité
Dictionnaires Outils de traduction	<i>Spanishdict</i> <i>WordReference</i> <i>Wiktionary</i> <i>Google translate</i> <i>Reverso context</i>	Applications mobiles Sites internet	- Traduction des textes, des mots ; - Recherche des synonymes, - Recherche de l'étymologie, de correspondances entre les langues.
Ressources vidéo	<i>YouTube</i> <i>Wlex.net</i>	Applications mobiles Sites internet	- Source des res-sources authentiques.
Médias	<i>Lemonde.fr</i> <i>Elpais.com</i> <i>ecouterradioen-ligne.com</i> <i>Radio Bruno</i>	Applications mobiles Sites internet	- Suivre les actua-lités du pays, - S'entraîner à la compréhen- sion écrite / orale.
Livres en version électronique	<i>Ibooks</i> <i>Audible</i>	Applications mobiles Sites internet	- Lecture des textes authen- tiques
Réseaux so-ciaux Communauté en ligne	<i>Pages Facebook à visée éducative</i> <i>Busuu</i>	Applications mobiles Sites internet	- Pour apprendre davantage, - avoir plus d'informations sur la langue.
Autre	<i>Duolingo</i> <i>Applications flashcard</i>	Applications mobiles Sites internet	- Réviser le voca-bulaire.

Ces outils et surtout les finalités de leurs usages attestent d'un curriculum parallèle qui recouvre plusieurs compétences : des outils pour la compréhension orale et écrite d'un côté et de l'autre, des outils supplémentaires aidant à surmonter des problèmes d'ordre linguistique : traduire, contrôler l'orthographe ou la conjugaison etc. Entre autres, les apprenants ont partagé quelques astuces qui leur sont utiles dans l'apprentissage : changer la langue de l'interface de leur smartphone ou sur Facebook, regarder des vidéos avec des sous-titres, utiliser un appareil photo pour traduire du texte instantanément sur Google Translate.

YouTube est utilisé non seulement comme une source de documents authentiques, mais aussi en tant que classe virtuelle où aller chercher des explications sur certains aspects linguistiques.

Le deuxième volet de ce questionnaire portait sur les outils d'interaction entre collègues à des fins formatives. Il est à noter que la création d'une communauté de pratique revêt un caractère spontané dicté souvent par le besoin d'entrer en contact et d'interagir.

Dans les réponses données, nous avons relevé un trinôme relativement stable utilisé à des fins communicatives : WhatsApp – Facebook – le courrier électronique (Gmail le plus souvent) :

- Le courrier électronique pour stocker, partager des documents ;
- Facebook pour réaliser un travail collaboratif ;
- WhatsApp pour échanger des informations à caractère immédiat comme les devoirs à faire, de nouvelles informations sur les cours.

Dans la plupart des cas, l'interaction avec les professeurs se déroule sur la plateforme institutionnelle en ligne Moodle.

Ainsi, nous pouvons constater qu'avec ces outils les apprenants construisent un environnement d'apprentissage personnel, offrant la possibilité de personnaliser des outils tirés du Web 2.0 à des fins formatives, ce qui répond également à la nécessité de communiquer au sein d'une communauté. Cet environnement permet aux apprenants de pallier à un manque d'information et contribue à la résolution de problèmes en favorisant les processus d'entraide et de soutien réciproque. Les outils de collaboration sont également des facilitateurs de la co-action.

La "compétence participative" (Petrucco, 2010) devient donc une partie intégrante de la communauté de pratique, ce qui implique la capacité de travailler en groupe ou dans une communauté de pratique (Petrucco, 2010 ; Trentin, 2000). Ce qui signifie savoir générer des relations interpersonnelles en ligne de manière constructive, en négociant le partage de connaissance, en respectant le point de vue de l'autre et en gérant d'éventuels conflits (Petrucco, 2010).

Néanmoins, les actions réelles proposées par les méthodes de langues doivent s'appuyer sur les outils technologiques habituellement utilisés par les apprenants, afin d'assurer un ancrage plus productif et afin de souder les liens participatifs du groupe. La négociation et la construction du sens accompagne tout processus d'apprentissage, L'objectif de l'"agir social" dans le contexte de l'approche actionnelle serait de créer les points de focalisation et les formes d'engagement collectif autour desquels l'organisation de sens et l'activation des compétences requises peuvent s'organiser, ce qui proche de notion de la communauté de pratique (Chanal, 2000).

5. Conclusion

Ayant recensé les caractéristiques déterminantes du projet et de la communauté de pratique, nous pouvons donc conclure que la logique du projet suppose qu'il existe un groupe formel, partiellement pré-défini tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu, ainsi que des objectifs préétablis par un enseignant.

La communauté de pratique est une modalité d'apprentissage qui implique une composante participative (Petrucco, 2010), mue par l'implication personnelle des apprenants.

Nous avons constaté que la perspective actionnelle et les réseaux sociaux coexistent en parfaite harmonie (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013) :

- Le sujet est perçu comme un acteur accomplissant des tâches. Le projet l'incite à participer à la vie des réseaux sociaux en créant du contenu et en le partageant.
- La tâche actionnelle est un moyen de mieux tirer parti du web 2.0
- La tâche s'inscrit dans un contexte social à savoir dans le monde qui entoure l'apprenant (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013), preuve en est que la réalité est véhiculée par le prisme des dispositifs connectés.
- Le produit final doit être visible et accessible à un public élargi et non pas seulement à l'enseignant. (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013).

Après avoir étudié du point de vue théorique puis pratique les notions de projet dans la perspective actionnelle et de communauté de pratique, nous pouvons conclure que dans l'apprentissage des langues les relations entre le sujet et l'objet deviennent de plus en plus médiatisée (et même doublement médiatisée) : le support (le médium) classique « la méthode » doit avoir une extension « connectée » et doit s'appuyer sur les usages quotidiens du web des locuteurs. Comme nous l'avons vu, la perspective actionnelle prévoit une ouverture vers les réseaux sociaux et emprunte aux communautés virtuelles certains de leurs éléments. Les compétences numériques des apprenants sont bien prises en considération ainsi que la compétence informationnelle. La perspective actionnelle, pour favoriser la co-action devrait tenir compte également des compétences participatives et relationnelles des apprenants, afin de tisser un lien de passage vers la consolidation de leurs échanges et la création de communautés. Ce passage serait facilité par la prise en compte des pratiques des usagers en matière de communication et d'interaction.

D'autres facteurs facilitateurs de ces pratiques seraient :

- La compétence participative, qui pourrait être consolidée par des tâches quotidiennes ce qui impliquerait également la nécessité pour les pairs de et de partager des connaissances.
- L'éventail de ressources et de bonnes pratiques constituant l'environnement d'apprentissage personnel qui pourrait servir de relais dans la consolidation de la communauté et de la mise en œuvre de l'action didactique.
- L'adhésion à des communautés de pratique plus grandes, par exemples Google Translate et autres, qui permettrait d'organiser des expériences éducatives autour de ces communautés en synergie avec la discipline étudiée.

Dans la perspective actionnelle, la création d'un lien entre la co-action (Puren, 2013) et la communauté serait un moyen pour consolider la participation des membres de la communauté à la réalisation d'une tâche commune, ancrée dans la vie réelle.

Références

- Agostinelli, S., Metge, M., Lombardo, E., Ouvrard, M. & Arvanitakis, S. (2014). Design de recherche et innovation technologique. *Le rôle des TIC dans le design des processus informationnelset cognitifs*. Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas. Reitora da Universidade Nova de Lisboa. Disponible sur <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01444176/document>
- Brighetti, C. & Minuz, F. (2008). *Abilità del parlato*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Brougère, G. (2009). Chapitre 21. Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. Dans Gilles Brougère (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris: Presses Universitaires de France.
- Busuu. (2019). *Busuu Online S.L.* [Réseau social]. Disponible sur <https://www.busuu.com/>
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet: A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.
- Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. Recherches et Applications: Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues., *Le Français dans le Monde*, 54, 28-40.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, France : Cle International.
- Girardet, J., Pecheur, J., Gibbe, C. & Parizet, M-L. (2016). *Tendances B1*. Paris, France: Cle International.
- Gridina, J. (2016). Dynamiques du plurilinguisme et de l'altérité dans les réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues. *Language for international communication*, 79. *University of Latvia Press*. 79-89.
- Henri, F. (2005). *La communauté de pratique selon Étienne Wenger. Cours de Master2*. Disponible sur http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/M2_ComWenger.pdf.
- Heu, E., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M. & Pinson, C. (2016). *Nouvel Editio Niveau A2*. Paris, France : Didier.
- Hirschprung, N. & Tricot, T. (2017) . *Cosmopolite 1*. Paris, France : Hachette FLE.
- Kizirian V., Daill E., Berthet, A., Hugot, C. & Waenderdries, M. (2012). *Alter Ego Plus 1*. Hachette FLE
- LeMonde. (2019). *Le Monde.fr* [Site web] Disponible sur <https://www.lemonde.fr/>
- LU. (2012). *Latvijas Universitāte*. Disponible sur www.lu.lv
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, 1(2), 133-146.
- Ollivier, C. (2017). Mettre en oeuvre une approche interactionnelle sur le WEB 2.0. Dans Lions-Olivieri, M-L et Liria, PH. (coord), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*.(pp.261-284) Paris, France : Editions Maison des Langues.
- Petrucco, C. (2010). Web 2.0 e Social Software: per una didattica aperta all'informale. In Petrucco (a cura di), *Didattica dei social software e del Web 2.0*. (pp.17-43). Padova, Italia: Cleup.
- Puren, C. (2009). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. APLV-LanguesModernes.org le site de l'APLV. Disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue. Recherches et Applications: Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, *Le Français dans le Monde*, 54, 122-130.
- Puren, C. (2017). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In Lions-Olivieri, M-L et Liria, Ph. (coord). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 119-137). Paris, France » Editions Maison des Langues..
- Trentin, G. (2000). Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete. *TD-Rivista di Tecnologia Didattiche*, 20, 21-29.
- Vandeput, É., & Henry, J. (2012). Pistes pour une mesure de la compétence numérique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(17), 53-70. Disponible sur ligne <https://journals.openedition.org/questionsvives/998>

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.

Disponibile en ligne <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>