Le rôle de médiation du Web social dans la réalisation de tâches pédagogiques dans la perspective actionnelle de l'apprentissage du FLE

The mediation role of the social web in the accomplishment of pedagogical tasks in the action-oriented perspective of French as a foreign language

Abdulrhman Alokla

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/praxematique/5113>

DOI : 10.4000/praxematique.5113

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Référence électronique

Abdulrhman Alokla, « Le rôle de médiation du Web social dans la réalisation de tâches pédagogiques dans la perspective actionnelle de l'apprentissage du FLE », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 71 | 2018, mis en ligne le 08 avril 2019, consulté le 06 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/5113> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.5113>

Ce document a été généré automatiquement le 6 décembre 2022.

Tous droits réservés

Le rôle de médiation du Web social dans la réalisation de tâches pédagogiques dans la perspective actionnelle de l'apprentissage du FLE

The mediation role of the social web in the accomplishment of pedagogical tasks in the action-oriented perspective of French as a foreign language

Abdulrhman Alokla

Introduction

- 1 En didactique des langues, il existe souvent un partenariat avec les technologies comme par exemple avec la méthode audio-orale et avec la méthode Structuro-Global Audio-Visuelle (SGAV). L'approche communicative, elle aussi, a tendance à valoriser les technologies pour notamment la recherche de documents authentiques. Selon Puren (2013), il y a une convergence entre le facteur méthodologique (consistant à libérer l'apprenant grâce à l'utilisation de documents authentiques) et le facteur technologique (le Web) qui rend disponible pour tout le monde des ressources infinies et renouvelées à tout moment. Avec la récente perspective actionnelle (PA) proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR), l'apprenant est amené à devenir un acteur social qui devra agir avec les autres dans la société cible. Ainsi, le Web social, en jouant le rôle de médium, offre tous les moyens techniques indispensables aux apprenants afin de leur permettre d'atteindre ce but. Ce lien fort entre la perspective actionnelle et le Web social a poussé Ollivier (2010) à proposer l'« approche interactionnelle », qui n'est pas applicable sans la présence de l'un de ces éléments. Dans le présent article, il s'agit de mettre en avant les avantages

du Web social dans la réalisation de tâches collaboratives dans la perspective actionnelle.

1. Le Web social

- 2 Le Web 2.0¹ représente la deuxième version d'Internet (O'Reilly, 2005) reposant sur la dimension sociale et notamment sur les interactions médiatisées qui, selon Millerand *et al.* (2010), constituent le pivot des dispositifs du Web 2.0 qui mettent en relation les internautes constituant eux-mêmes par la suite des communautés productrices en ligne. Celles-ci sont le fruit d'un ensemble de facteurs : relationnel, participatif, collaboratif et informationnel. Comme toutes nouvelles technologies efficaces, le monde universitaire, comme le monde professionnel, tente d'en retirer certains avantages et notamment en ce qui concerne l'apprentissage collaboratif à distance des langues étrangères.

2. La perspective actionnelle

- 3 Le CECR essaie d'établir un lien entre le monde pédagogique et le monde social qui ne s'appuie pas seulement sur la communication comme dans le cas de l'approche communicative, mais aussi sur l'action sociale. De ce fait, il propose la perspective actionnelle, qui « considère avant tout l'utilisateur 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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 10-11). Selon l'Inspection académique du Nord (2010), Il n'est plus question de mettre en avant la communication comme objectif de l'apprentissage, mais l'action au service de laquelle on met la langue et la culture en tant que ses instruments. Ce qui caractérise cette action, c'est sa dimension collective « agir avec les autres » et sa finalité sociale, ce qui a incité Puren à la renommer « perspective co-actionnelle ». Comme la dimension culturelle est très importante pour la réalisation des tâches (établir un contact entre les différentes cultures des apprenants, puis entre eux et la culture de la société cible), l'expression « perspective culturelle » ne semble pas suffisante pour Puren parce que le fait de travailler avec des « étrangers » pendant des années, ne signifie pas qu'ils sont encore des « étrangers ». En conséquence, il propose, pour désigner la culture commune résultante par et pour l'action collective de la perspective co-actionnelle, l'expression « la perspective co-culturelle » (Puren, 2002 : 64) ou « co-culturalité » (Puren, 2004 : 21) qui vise à « élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (Puren, 2002 : 64). En revanche, la réalisation collective de types de tâches collaboratives est un élément clé de cette approche mais il n'est pas toujours facile, notamment quand il s'agit d'un contexte informel où les apprenants ne sont pas dans le même endroit de proposer ce genre de tâches.

3. Le Web social et la perspective actionnelle : un partenariat indissociable

- 4 Internet et plus particulièrement le Web social est un élément clé de la PA selon Nissen (2011). Dans son étude, dont l'objectif est d'identifier les différents types de tâches proposées en PA, elle a analysé treize articles et a constaté que dix avaient recours à Internet pour la réalisation des tâches. Sa classification repose sur quatre facteurs dont les trois premiers rejoignent ceux de Puren (2009 : 159) : a) Accès à des documents en ligne ; b) Collaboration ou co-action en ligne entre étudiants ; c) Publication de travaux d'étudiants en ligne ; d) le tutorat à distance.
- 5 Le Web social et la perspective actionnelle semblent être inséparables : « La perspective actionnelle et les réseaux sociaux sont en parfaite harmonie [...] Grâce au web 2.0, il est possible de sortir des murs de la classe, de produire et de publier des contenus accessibles à tous » (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013 : 6). Ce mariage entre les deux rend les types et les thèmes des tâches ainsi que leurs contextes de réalisation très variés.
- 6 Les apports du Web social et ceux de la perspective actionnelle ont poussé certains chercheurs à proposer des approches didactiques qui ne sont réalisables qu'avec ces deux fondements, comme le cas de « l'approche interactionnelle » proposée par Ollivier & Puren (2011 : 66).
Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est de permettre à l'apprenant d'utiliser dans une situation **réelle** lui demandant d'interagir avec des individus **réels**, des compétences qu'il a développées dans des tâches d'entraînement et de répétition (Ollivier & Puren, 2011 : 66).
- 7 Ils proposent d'ailleurs dans le cadre de cette approche interactionnelle d'élargir le concept de la tâche du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) en ajoutant les « tâches ancrées dans la vie réelle », dont la réalisation se fait grâce au Web social.

4. Cadre méthodologique

4.1. Contexte et participants

- 8 Notre étude est une expérimentation de collaboration en ligne qui a duré toute une année universitaire. Les participants de cette expérience sont des étudiants arabophones primo-arrivants en France. Il s'agit de dix étudiants arabophones (quatre Syriens, deux Koweïtiens, deux Libyens, un Jordanien et un Yéménite) âgés de 22 à 33 ans poursuivant leurs études en licence, master, doctorat. Un questionnaire en ligne leur a été envoyé au préalable afin de déterminer leur niveau linguistique, leurs besoins et leurs attentes concernant cette formation. En tant que tuteur, nous avons réparti les participants en deux groupes en fonction de leur niveau linguistique sur la base du CECR. Six étudiants avaient un niveau B1 et quatre avaient un niveau B2. Une page Facebook fermée a été dédiée pour chaque groupe.

4.2. Objet de l'étude

- 9 L'objectif de cette étude est d'amener les participants à agir dans la société française en ligne à travers la réalisation des tâches actionnelles ancrées dans la vie réelle. Dans le présent article, il est question de montrer aux acteurs pédagogiques les apports du Web

social comme un outil de médiation facilitant la réalisation des tâches actionnelles et un moyen leur permettant l'accès à la société cible.

4.3. Présentation des supports et déroulement de la réalisation des tâches

- 10 Afin de mener à bien notre étude, nous avons mis à la disposition des participants trois sites sociaux favorisant la collaboration en ligne, dont deux sont fermés (Facebook et Google Docs) et le troisième est ouvert (Internet). Ces supports donnent lieu à quatre espaces d'action répartis en fonction de leur usage :
1. Groupe Facebook : c'est un espace fermé de discussion où les participants choisissent collectivement le thème de la tâche à accomplir et la partagent entre eux. Il s'agit aussi d'un espace de consignes et de feed-back pour chaque étape réalisée de la tâche.
  2. Internet (source d'informations) : il s'agit de l'espace où chaque participant cherche les informations adaptées au thème qu'il a choisi lors de la distribution de la tâche principale.
  3. Google Docs : il est question de l'espace de la rédaction collaborative des textes. En effet, tous les participants rédigent collectivement leur texte en français sur une seule page. Ce texte sera publié sur le site cible.
  4. Site social cible : c'est l'espace de publication où un des participants publie le texte rédigé. Il s'agit d'un site social prédéterminé comme par exemple Wikipédia, un forum de cuisine, un forum culturel. Les participants répondent aussi aux réactions des internautes francophones à l'égard de leurs textes.

4.4. Corpus et méthode d'analyse

- 11 Afin de recueillir ce corpus, nous nous sommes mis, semaine après semaine, à collecter des captures d'écran qui illustrent toutes les actions effectuées par les acteurs de cette formation (participants, tuteurs, internautes francophones) dans les différents espaces numériques mis à leur disposition (Facebook, Google Docs, sites cibles).
- 12 Pour analyser les données recueillies (textes, images, vidéos, interactions écrites), nous nous sommes appuyés sur une méthode exigeant la participation et la collaboration de tous les partenaires : chercheur, enseignant et apprenants. En effet, la *recherche-action* est une méthode qualitative qui « nécessite la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants, favorise la collaboration entre les différents partenaires et ne peut se concevoir sans la négociation en commun du plan d'action. » (Catroux, 2002 : 5). Cette méthode vise à mettre en évidence une relation logique entre plusieurs éléments : le problème, l'action, les informations collectées et l'évaluation de cette action. Ce sont ces mêmes éléments qu'aborde notre étude portant sur la collaboration à distance des participants (apprenants- tuteur) et leurs actions communes afin de construire de nouvelles informations et les partager en ligne.

5. Résultats

- 13 À la fin de la formation, nous avons comptabilisé trois tâches réalisées par chaque groupe. Ces six tâches ont abouti à la publication de 11 textes sur des sites sociaux. Des conditions ont été imposées pour que les thèmes de ces textes soient originaux.

Tableau 1 : Statistiques des tâches réalisées par les deux groupes de la formation

Le groupe	Les thèmes	Site cible	Nombre de textes publiés
Premier groupe (Niveau avancé)	Accents régionaux	Wikipédia	1
	Les difficultés des étudiants d'université en France	Wikipédia	1
	Fiabilité de Wikipédia	Forum	1
Deuxième groupe (Niveau avancé)	Dr. Ibrahim Elfiky	Wikipédia	1
	Al-Arab News	Wikipédia	1
	Recettes de cuisine	Forum	6

- 14 Nous allons procéder à l'analyse des éléments cités dans la partie 4.4, à savoir, les trois espaces numériques en nous focalisant sur les rôles des acteurs (apprenants et tuteur) et les actions (communes et individuelles) qui ont mené à la réalisation de ces tâches.

6. Analyse des résultats

- 15 En suivant les actions des participants dans les trois espaces, nous constatons que le Web social a joué le rôle de médium, autrement dit, d'intermédiaire et de support facilitant la réalisation de tâches. Ce rôle est différent d'un espace à l'autre en fonction de la nature et de l'objectif de chaque action.

6.1. Le Web social en tant que support interactionnel sur Facebook

- 16 Après avoir observé les actions des participants sur Facebook, nous avons remarqué que le site socio-numérique a donné la possibilité au tuteur et aux participants de lancer des échanges à propos de la réalisation des tâches. Ce site leur permet d'organiser leur travail par ordre chronologique et de distinguer les posts des commentaires.

Graphique 1 : Statistiques des interactions sur Facebook dans chaque groupe

- 17 Ce graphique (1) nous montre comment Facebook favorise les interactions entre les différents acteurs de la formation. En effet, ceux-ci ont eu recours à deux types de contributions sur Facebook que Celik (2012) appelle : initiatives (post) et réactives (commentaires et *j'aime*). Les *posts* sont soit des consignes de la tâche publiées par le tuteur soit des annonces postées par un participant pour déclarer par exemple la réussite de la publication du texte sur le site cible. Cela explique la présence minoritaire des posts dans les deux groupes. Grâce au service de commentaire proposé par Facebook, les participants ont pu réagir aux posts et lancer des « échanges dialogaux et polylogaux » Celik (2012). De plus, les participants utilisent un autre moyen de réaction, cette fois-ci, *j'aime*, typique pour ce réseau social et considéré comme « le degré minimum de l'interactivité sur Facebook » (Celik, 2012). Ce bouton sert à son utilisateur pour encourager l'autre dans son choix, pour exprimer son accord, ou pour marquer une présence dans la discussion. Ces différents outils d'interaction ont aidé les acteurs à choisir les thèmes des tâches, à les partager et à évaluer leurs actions produites dans les autres espaces de la formation. Il est à noter que les acteurs insèrent dans leurs posts ou dans leurs commentaires des éléments multimodaux variés (photos, vidéos, liens...) qui les aident à illustrer leurs idées ou ils les utilisent comme des références pour leurs textes.

6.2. Médiation informationnelle du Web social en tant que source d'informations

- 18 Après avoir partagé la tâche, nous avons remarqué, grâce aux références que les participants ont fournies sur Google Docs, que chaque apprenant a agi sur Internet afin de chercher les informations utiles pour sa sous-tâche. Il s'agit d'une phase individuelle dans la réalisation de la tâche. En effet, le Web social est pour les acteurs de la formation un intermédiaire entre eux et les informations en leur donnant tous les

moyens indispensables (moteur de recherche) qui les aident à les chercher et évaluer leur crédibilité. Il est aussi une source d'informations grâce au tas d'informations publiées déjà sur les sites sociaux. Ainsi, le Web social donne la possibilité à chaque apprenant de mobiliser plusieurs compétences « stratégique-informationnelle, analytique, techno-informationnelle » (Karsenti *et al.*, 2014 : 25) liées à la recherche de l'information dont il a besoin.

6.3. Médium rédactionnel

- 19 Après avoir collecté les informations, les participants ont utilisé le site Google Docs qui tient le rôle d'un logiciel de traitement de texte en ligne, propose une rédaction collaborative et des commentaires en temps réel. Nous avons constaté que chaque participant a rédigé à distance sa propre contribution de manière qu'elle soit cohérente avec celle des autres, et l'a distinguée des autres en utilisant une couleur différente. Une fois que la rédaction du texte a été terminée, nous avons remarqué que les participants se sont servis du service *commentaire* proposé par ce site collaboratif pour faire une auto-correction collective portant sur la réparation des erreurs morpho-syntaxiques typographiques, orthographiques ou bien sur des erreurs lexicales. Pour ce faire, chacun a relu les contributions des autres afin de chercher ces types d'erreurs. Le tuteur aussi prend le relais à la fin pour signaler les erreurs que les participants n'ont pas pu trouver.

Figure 1 : Un feed-back correctif interactif entre le tuteur et un participant

- 20 Cette figure (1) nous indique que les feed-back correctifs ont pu déclencher des discussions entre les acteurs de cette expérience et qu'ils ont, en plus de leur dimension cognitive (vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, réviser une règle grammaticale, etc.), une dimension communicative (comme l'échange entre eux à propos d'une erreur orthographique), surtout dans les messages du tuteur (Mangenot & Zourou, 2007). L'utilisation de cet outil d'amélioration nous montre qu'il est important pour eux de présenter un travail de qualité aux lecteurs francophones.

6.4. Le Web social en tant que médium entre l'apprenant et la société française

- 21 Dans cette expérience informelle, ce sont les internautes francophones qui sont les destinataires du travail des étudiants et non pas le tuteur ou l'enseignant. Ainsi, dans toutes les tâches, nous remarquons que tous les textes rédigés ont été publiés sur Internet, et certains ont suscité des réactions de la part des lecteurs. Pour ce faire, les participants choisissent pour chaque tâche, un texte qui est sur le site social prédéterminé. Lors de la publication, ils agissent en tant qu'internautes francophones et non pas en tant qu'apprenants. Cela les aide à développer la « compétence

diffusionnelle collaborative » (Karsenti *et al.*, 2014 : 27) qui leur donne la possibilité de publier l'information qu'ils ont créée en utilisant les sites faisant partie du Web social comme le cas de Wikipédia et des forums de discussion.

- 22 Ainsi, le Web social offre aux participants un portail qui leur donne accès à la société française et leur permet de rencontrer des français et d'interagir avec eux en langue cible. Ils deviennent alors des contributeurs à l'information disponible sur Internet, cela se fait à travers une communication efficace de l'information construite et à travers son partage avec la communauté d'internautes francophone.
- 23 Par ailleurs, le Web social donne les moyens aux participants ainsi qu'au tuteur d'évaluer leur travail, car dans la vie réelle, l'évaluation devrait être faite par le destinataire de l'action et de la tâche quand celles-ci sont ancrées dans de véritables interactions sociales (Ollivier & Puren, 2011 : 73). Autrement dit, la tâche réelle nécessite une évaluation réelle. Dans notre expérience, deux possibilités d'évaluation existent : le respect des conditions du site cible et les feed-back des internautes. La première est avant la publication : le participant lit attentivement les conditions de publication du site cible afin de les respecter, car le rôle des modérateurs est de juger la conformité des textes publiés aux conditions du site. Le texte sur « la biographie de l'expert arabe » réalisé par le groupe du niveau B1 a été refusé, car les administrateurs de Wikipédia ont considéré que les références fournies (toutes en arabe) n'étaient pas fiables et qu'ils n'avaient aucun moyen de les vérifier. Dans certains cas comme dans la tâche intitulée « les difficultés des étudiants d'université en France », le participant a pris contact avec un modérateur du site pour se renseigner sur la catégorie où il pourra publier le texte. La seconde vient après la publication, il s'agit du nombre et de la qualité des feed-back des lecteurs envers le texte publié. Ces publications nous montrent la trajectoire de l'apprenant qui évolue entre une posture de lecteur à celle de contributeur.
- 24 Ainsi, le Web social permet de mettre les apprenants en contact avec la société et la culture cibles, de transmettre sa propre culture grâce à la publication des textes traduits de leur langue maternelle en langue cible en les mettant à la disposition des francophones, et de développer des compétences socio-culturelles.

Discussion et conclusion

- 25 Cette expérience nous montre que le Web social n'est pas seulement un outil facilitant la réalisation des tâches de la perspective actionnelle, mais un élément clé sans lequel il serait impossible d'accomplir des tâches collaboratives à distance. L'utilisation du Web social s'est faite dès la première action dans cette expérience (questionnaire en ligne, invitation des participants sur Facebook, etc.) jusqu'à sa dernière action (auto-évaluation de la dernière tâche). En effet, le Web social a pu « donner plus de sens aux productions des participants (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014 : 3-4). Grâce à lui, ils ont pu établir un lien entre le monde pédagogique et la société et il a rendu leurs actions plus authentiques : interactions, références, rédaction, publication, etc. Le Web social a donné des outils aux apprenants dans le but d'augmenter leur autonomie et leur responsabilité, comme dans le choix du thème de la tâche, la recherche de l'information, les feed-back, etc. Cette authenticité ainsi que cette autonomie ont pu augmenter le degré de motivation chez les acteurs de cette expérience comme l'indiquent leurs réponses sur Facebook à la fin de chaque tâche.

- 26 Les actions des apprenants du FLE sur les sites sociaux leur ont donné l'occasion de développer des compétences linguistiques en pratiquant le français, et d'acquérir et/ou de développer des compétences sociales comme la *compétence informationnelle* leur permettant d'agir sur l'information (la recherche, le traitement et la création de nouvelles informations) et par l'information (la publication de l'information) dans la société cible. Ils ont aussi acquis des compétences techniques : utiliser l'application du Groupe Facebook avec ses fonctionnalités, rédiger et corriger directement sur Google Docs, savoir publier sur Wikipédia et sur des forums.
- 27 Les résultats obtenus nous encouragent à continuer cette expérimentation en choisissant un public différent, en augmentant le nombre des participants et en optant pour d'autres types de sites sociaux. Cela nous aidera à évaluer si d'autres applications numériques pourraient jouer un rôle similaire à ce que nous avons pu pour le moment découvrir.

BIBLIOGRAPHIE

CATROUX M., 2002, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* XXI(3), 8-20. DOI : [10.4000/apliut.4276](https://doi.org/10.4000/apliut.4276)

CELIK C., 2012, « Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : une étude de cas », *Communication et Apprentissage Instrumentées en réseau (JOCAIR)*, Amiens, France, consulté le 11 septembre 2018. URL: http://www.portaleduc.net/resop/docs/Facebook%20pour%20l_enseignementapprentissage%20informel%20du%20FLE_etude%20de%20cas.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

DEJEAN-THIRCUIC C. & MANGENOT F., 2014, « Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique/Benefits and limitations of web 2.0 tasks in an asymmetrical tele-collaboration project », *sandbox_cjlt*, [En ligne] 40(1), consulté le 20 août 2018. URL: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/26291>

DEJEAN-THIRCUIC C. & NISSEN E., 2013, « Évolutions technologiques, évolutions didactiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* [En ligne] 54, consulté le 11 septembre 2018. URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035/>

INSPECTION ACADÉMIQUE DU NORD, 2010, *La perspective actionnelle : l'approche par les tâches*. BD n° 106 - Janvier 2010. Consulté le 15 septembre 2018. URL : http://www.aclille.fr/dsden59/bulletin_departementalaffichePageResultat.php?typeaction=theme&numBD=106&numArticle=289

KARSENTI T., DUMOUCHEL G. & KOMIS V., 2014, « Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations », *Documentation et bibliothèques* [En ligne] 60(1), consulté le 13 septembre 2018. URL: <http://www.erudit.org/revue/documentation/2014/v60/n1/1022859ar.html>

- MANGENOT F. & ZOUROU K., 2007, « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », *Alsic* 10(1). DOI : 10.4000/alsic.650
- MILLERAND F., PROULX S., & RUEFF J., 2010, *Web social : mutation de la communication*, PUQ.
- NISSEN E., 2011, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic* 14. DOI : 10.4000/alsic.2344
- OLLIVIER C., 2010, « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés », *Revue française de linguistique appliquée* [En ligne] XV(2), consulté le 10 septembre 2018. URL: http://www.cairn.info/gate3.inist.fr/resume.php?ID_ARTICLE=RFLA_152_0121
- OLLIVIER C. & PUREN L., 2011, *Le Web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Éditions La Maison des langues.
- O'REILLY, T., 2005, *Web 2.0 : compact definition*. consulté le 10 août 2018. URL : <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- PUREN C., 2013, « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » *Recherches et applications du Français dans le monde*, 54, 122-130.
- PUREN C., 2009, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le Français dans la Monde. Recherches et applications* [En ligne], consulté le 15 septembre 2018. URL : http://www.exercicescorriges.com/i_91070.pdf
- PUREN C., 2004, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* », *Cahiers de l'APLIUT* XXIII(1), 10-26. DOI : 10.4000/apliut.3416
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Langues modernes* [En ligne] 96(3), consulté le 15 septembre 2018. URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

NOTES

1. Dans le présent article, nous utilisons le terme Web social à place du terme Web 2.0. La difficulté de trouver une définition claire de chacun d'entre eux et l'adoption du terme Web social par les chercheurs en technologies de l'information et de la communication et notamment en didactique des langues expliquent notre choix.

RÉSUMÉS

Cet article se propose de montrer les apports du Web social en tant que support de médiation facilitant la réalisation collaborative de tâches dans la perspective actionnelle permettant ainsi aux apprenants de FLE d'agir en tant qu'acteurs sociaux dans la société française. Nous avons effectué, durant une année universitaire, une expérimentation en ligne avec deux groupes d'étudiants arabophones nouvellement arrivés en France. Nous nous intéressons, dans la présente étude, aux actions des participants ainsi qu'à leur recours au Web social dans la

réalisation de leurs tâches pédagogiques. Afin d'analyser les données multimodales obtenues grâce à des captures d'écran, nous avons opté pour la *recherche-action* comme méthode qualitative participante.

This article tries to show the contributions of social media as a support of mediation, facilitating the collaborative realization of pedagogical tasks based on the action-oriented perspective and allowing the learners of FFL to act as social actors in the French society. Thus, during one scholarly year, we conducted an informal online experiment consisting of two groups of newly-arrived Arabic-speaking students in France. In this study, we are interested in the participants' actions as well as their use of social media in carrying out their pedagogical tasks. In order to analyze the multimodal data obtained through screenshots, we opted for action research as a participating qualitative method.

INDEX

Mots-clés : web social, perspective actionnelle, tâche, FLE

Keywords : social web, action-oriented perspective, tasks, french as a foreign language

AUTEUR

ABDULRHMAN ALOKLA

Praxiling UMR 5267 – CNRS, Université Paul-Valéry Montpellier 3