

Cristina Oddone  
Università degli Studi di Genova, Italie  
cristina.oddone@alice.it



**Résumé:** La communication est l'un des quatre principes de base du CLIL, méthodologie qui intègre l'apprentissage du contenu dans le développement de la compétence linguistique. La langue n'est pas enseignée dans le CLIL mais elle est utilisée pour négocier des significations relatives au contenu de la discipline. Mais son rôle n'est pas seulement instrumental : en effet, elle est fonctionnelle non seulement à la construction de nouveaux savoirs mais également au développement de la compétence linguistique elle-même. Il est donc nécessaire de créer les conditions dans lesquelles les apprenants puissent utiliser la langue dans des contextes réels et collaboratifs pour produire ensemble de nouvelles connaissances. L'utilisation des tâches en CLIL contribue à la création de milieux d'apprentissage fortement authentiques et motivants, avec une utilisation de la langue finalisée à communiquer sur le contenu et à démontrer l'acquisition des concepts. Mais ce sont les instruments de la Toile qui offrent d'ultérieures possibilités à l'enseignant en lui permettant d'élargir l'exposition à la langue et en impliquant les apprenants dans des activités qui reflètent leurs habitudes quotidiennes. Les ressources du Web 2.0 constituent des instruments à haut niveau de participation pour les utilisateurs, et se fondent sur des contenus produits par ces derniers. L'article examine certaines de ces ressources, en particulier les wikis et les blogs, pour en démontrer la validité dans le domaine éducatif dans un contexte CLIL, et en offrant quelques pistes pour leur intégration dans des contextes formatifs plus traditionnels.

**Mots-clés:** collaboration, partage, motivation, interaction.

**Riassunto:** La comunicazione è uno dei quattro principi di base del Content and Language Integrated Learning (CLIL), metodologia che integra l'apprendimento del contenuto con lo sviluppo della competenza linguistica. La lingua non è insegnata nel CLIL ma è usata per negoziare significati relativi al contenuto disciplinare. Ma il suo ruolo non si esaurisce in quello strumentale: essa infatti è funzionale non soltanto alla costruzione di nuove conoscenze ma anche allo sviluppo della competenza linguistica stessa. È necessario quindi creare quelle condizioni per cui gli studenti possano usare la lingua in contesti reali in cui collaborare per produrre insieme nuove conoscenze. L'utilizzo di *task* nel CLIL contribuisce alla definizione di ambienti di apprendimento fortemente autentici e motivati, con un uso della lingua finalizzata a comunicare sul contenuto e dimostrare di avere acquisito concetti. Ma sono gli strumenti della rete ad offrire ulteriori possibilità al docente permettendogli di ampliare l'esposizione alla lingua e al contenuto e coinvolgendo gli studenti in attività che rispecchiano le loro abitudini quotidiane. Le risorse del Web 2.0 constano di strumenti ad alto livello di partecipazione da parte degli utenti e si fondano su contenuti generati dagli utenti

stessi. L'articolo esamina alcune di queste risorse, in particolare i wiki e i blog, riconoscendone la validità in campo educativo con riferimento ai contesti CLIL e offrendo alcuni spunti operativi per una loro integrazione in situazioni formative più tradizionali.

**Parole chiave:** collaborazione, condivisione, motivazione, interazione.

**Abstract:** Communication is one of the four principles characterizing CLIL. CLIL is a methodology which integrates disciplinary content with the development of language skills. Language is not taught in CLIL, but is used to deliver concepts related to a discipline. However, the role of CLIL is not merely instrumental, but also functional in that it helps develop language competence. It is, therefore, necessary to create favourable environments where learners can use language in real contexts. The use of "task" in CLIL contributes to realize authentic and motivated learning environments. Then, the use of the web, teachers are offered further tools which can be exploited in order to amplify exposition to language and to content through real activities such as those available in Web 2.0. Web 2.0, in fact, enables learners to share the contents they have previously created through some tools such as wikis and blogs which are, for the present purposes, considered in the present article. These tools are effective pedagogical tools for CLIL contexts which can be integrated in more traditional learning contexts.

**Key words:** collaboration, sharing, motivation, interaction.

## Introduction

Le CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) est une méthodologie qui intègre l'apprentissage du contenu des disciplines dans le développement de compétences linguistiques réelles et adaptées aux demandes de la société moderne. Pour ce faire, on se sert de situations authentiques d'apprentissage où les étudiants utilisent la langue pour négocier des significations et construire des connaissances. La Toile offre de nombreuses opportunités aux enseignants pour créer du matériel didactique et des tâches collaboratives qui mettent en œuvre ces principes. Le Web 2.0 en particulier présente différents instruments efficaces pour impliquer les étudiants dans des parcours actifs de *co-construction* de connaissances et de compétences.

### 1. CLIL

L'acronyme CLIL indique l'apprentissage intégré de la langue et de la discipline dans des contextes centrés sur les besoins formatifs, sur les caractéristiques et les prérequis des étudiants. En effet, les élèves sont les protagonistes actifs d'un parcours qui prête toute son attention au processus et au développement des habilités d'apprentissage et qui les implique dans des situations de travail de groupe et de résolution de problèmes (*problem-solving*) pour la réélaboration des contenus et, en conséquence, la création de nouvelles connaissances. Né pour répondre aux nécessités formatives d'une société en continuelle évolution, où la prestation et l'utilisation concrète de la langue à des fins communicatives imposent des choix plus efficaces que les approches adoptées jusqu'alors dans des contextes traditionnels, le CLIL se présente comme une méthode innovante qui se focalise sur les contenus de la discipline et sur la langue dont les étudiants ont besoin pour comprendre et apprendre. Les contextes CLIL sont caractérisés par une plus grande

authenticité qui dérive de l'utilisation de matériel (qui, même didactisé, maintient son authenticité), de contextes, de typologie des tâches interactives et de finalités précises et réelles des activités. Wolff (Wolff, 1997) souligne la plus grande véridicité et efficacité des contextes CLIL par rapport à la « vraisemblance » des situations classiques d'apprentissage des langues : manipuler les contenus d'une discipline sous forme d'*input* dans le but d'apprendre et de consolider de nouvelles connaissances est plus motivant que la manipulation des contenus en classe de langue, où ces derniers sont seulement un véhicule pour l'apprentissage linguistique. L'interaction qui guide et règle les tâches de la classe CLIL est importante parce qu'elle détermine une négociation sur le contenu de la discipline et est donc plus authentique que le matériel didactique prédisposé pour l'apprentissage linguistique (Wolff, 1997; Coonan, 2002). Autant l'*input* que l'*output* sont motivés (Coonan, 2002) : les étudiants travaillent sur des contenus de la discipline avec la finalité d'acquérir des connaissances et créent un produit (*output*) qui est le résultat de la négociation et la démonstration de l'intériorisation des connaissances. Les activités typiques des milieux CLIL sont donc fortement expérientielles, prenantes et basées sur la résolution de situations problématiques, sur des discussions et sur la mise en œuvre d'une pensée créative. Mettre en pratique ce que l'on a appris, ou bien démontrer que l'on a acquis des concepts importants au travers de l'action, produit de plus importants résultats qu'une écoute passive durant des cours magistraux dont il est difficile de mesurer l'impact au niveau de la compréhension et de l'assimilation des contenus, si ce n'est par l'intermédiaire de contrôles qui impliquent cependant une étude finalisée à l'épreuve, pas toujours synonyme d'apprentissage effectif et significatif. Dans le CLIL, les objectifs sont liés à la discipline et aux relatives habilités cognitives, à la langue et aux habilités transversales. Tous les éléments impliqués sont l'objet d'une grande attention, avec une focalisation qui inclut le produit et le processus à travers lequel il a été réalisé. En ce qui concerne la langue, les étudiants développent des compétences linguistiques dans des contextes interactifs dans lesquels ils communiquent sur le contenu de la discipline et, par conséquent, ils se trouvent dans des conditions semblables à celles de l'acquisition de la langue maternelle.

Un milieu CLIL peut libérer le potentiel d'apprentissage d'un enfant en lui fournissant un *input* riche et des opportunités pour une assimilation et une production fécondes.  
(Mehisto, Frigols, Marsh, 2008: 26)

À travers l'exposition à la langue et à des situations qui en exigent une utilisation réelle, les étudiants développent une compétence linguistique avec des mécanismes naturels et inconscients dont l'efficacité est plus grande par rapport aux modalités d'un enseignement explicite. Toutefois, le problème qui se présente dans le domaine du CLIL est celui de la compétence linguistique faible ou insuffisante des étudiants, en général inférieure à la compétence relative à la discipline. Pour la réalisation des parcours CLIL, les élèves doivent être mis en condition de communiquer sur les contenus en utilisant une gamme de plus en plus étendue aux niveaux lexical et fonctionnel. Il est donc nécessaire de fournir un grand nombre d'occasions pour que la langue soit utilisée de façon répétée et diversifiée. L'enseignant, dans sa fonction de facilitation, doit savoir projeter des parcours qui accordent une large place à la langue utilisée en contexte, avec des possibilités d'interaction et d'échange de façon authentique et prenante.

La langue est donc le véhicule à travers lequel les connaissances sont comprises, élaborées et consolidées.

Le *Constructivisme Social* (Vygotsky, 1978) soutient que nous créons un savoir partagé dans l'échange, la communication et la négociation. Le langage est l'artefact cognitif avec lequel nous construisons notre vision du monde, et il agit aussi bien comme contrainte que comme instrument dans le processus de négociation de la connaissance. Cependant la langue n'est pas qu'un simple véhicule : elle conditionne notre façon de penser et nous permet de voir et de comprendre le monde à travers son filtre. Plus nous sommes maîtres du lexique et de ses subtiles distinctions, et plus sont raffinées nos capacités de distinguer les significations sur le plan cognitif aussi (Heidegger, 2007).

La création de signification est un processus social et cela est encore plus significatif si un projet est mis en œuvre ou est relié au monde réel.

(Mehisto, Frigols, Marsh, 2008:103)

Les milieux CLIL sont bien plus motivants car ils conçoivent des tâches davantage liées aux objectifs concrets et ils mettent en jeu des habilités effectivement requises dans la vie quotidienne, allant jusqu'à des activités conçues en dehors du contexte de la classe (par exemple, une recherche sur le territoire relative aux problèmes de pollution).

La négociation consiste dans le passage des informations et des opinions pour la compréhension de ce qui est communiqué, ainsi que dans le partage des connaissances acquises qui sont transférées, modifiées et appliquées à différents contextes. Cela se réalise par l'intermédiaire de tâches spécifiques, de projets communs, par la création d'espaces, d'expériences et de pratiques qui prouvent une acquisition des connaissances. C'est précisément dans ces contextes que l'on apprend à utiliser la langue et que l'on utilise la langue pour apprendre (Coyle, 2005). Pendant que les étudiants manipulent les concepts pour se les approprier, ils explorent, discutent, écrivent et donc utilisent la langue pour apprendre (Coonan, 2002). Cette interaction a d'innombrables avantages non seulement au niveau du contenu (les étudiants négocient des significations et construisent ensemble des connaissances), mais bien évidemment au niveau de la langue aussi, de façon quantitative (occasions répétées d'utilisation de la langue) et qualitative (l'étudiant s'efforce d'affiner la compétence communicative car il a besoin du contenu) (Coonan, 2002). Les élèves réalisent ce que Willis définit comme la nécessité de « penser à la langue en général et rechercher dans leurs répertoires linguistiques pour décider comment s'exprimer le mieux possible dans une situation de communication donnée » (Willis, 2006: 4).

Dans la planification des activités, l'enseignant CLIL est appelé à fournir des occasions formatives authentiques et prenantes, pour lesquelles il devra évaluer les instruments les plus adaptés ainsi que les intérêts et les habitudes des adolescents, dont l'utilisation de la Toile.

## 2. Nécessités formatives et spécificités des tâches en CLIL

Le CLIL naît en réponse aux nouvelles nécessités formatives liées à la société moderne, à ses changements et aux pressions qu'elles exercent sur les individus et sur les communautés.

La globalisation et le développement des nouvelles technologies nous ont transportés dans une nouvelle ère, la *Knowledge Age*. Cela a produit des changements radicaux dans la façon dont opèrent les sociétés et les systèmes éducatifs qui les servent.

(Coyle, Hood, Marsh, 2010: 5)

Il est demandé aux personnes de posséder des connaissances mais également de savoir les utiliser et d'en créer d'autres sous de nouvelles formes. Les citoyens modernes ont besoin d'identifier, d'évaluer et de représenter les informations très rapidement, en les transmettant aux autres à travers la communication et la capacité de travailler en collaboration. Une bonne compétence linguistique et interculturelle est donc nécessaire pour faire partie de sociétés de plus en plus ouvertes à la confrontation, aux mutations et à la versatilité. Dans un monde où les distances se sont réduites et où les perspectives sociales se sont élargies grâce à la mobilité et aux technologies, beaucoup de pratiques pédagogiques dans le domaine linguistique se sont révélées jusqu'à présent insatisfaisantes pour créer des opportunités réelles d'apprentissage significatif de la langue pour communiquer. Le CLIL s'est inscrit dans ce créneau, en se développant justement dans l'optique de fournir des compétences appropriées dans le domaine linguistique, de préparer aux études et d'affronter des défis cognitifs de niveau toujours plus élevé, bref, de préparer les futurs citoyens de l'ère moderne. Les technologies sont en train d'envahir tous les secteurs de notre vie quotidienne et les organismes éducatifs ne peuvent que s'aligner sur cette nouvelle tendance. Les enfants et les adolescents sont fortement impliqués dans des pratiques textuelles en dehors du milieu scolaire qui rarement trouvent un écho ou une reconnaissance dans le cursus scolaire (Unsworth, 2001). Intégrer ces ressources en didactique signifie réduire l'écart qui est en train de se créer entre pratiques pédagogiques plus traditionnelles et opportunités formatives existantes de type multimodal, multimédial, en réponse à des styles cognitifs différents. Mais les technologies en soi ne sont pas synonymes d'apprentissage significatif : pour être vraiment efficaces au sein des contextes éducatifs, elles doivent être utilisées pour soutenir les étudiants durant la phase de développement de leur pensée et de leur capacité de raisonnement (Mehisto, Frigols, Marsh, 2008 : 192) :

C'est en utilisant ces technologies selon de nouvelles modalités, en ayant accès à de nouvelles informations, en établissant des contacts avec les autres et en construisant quelque chose de nouveau qui est lié à la vie des étudiants, à leurs communautés et au monde entier, que les nouvelles technologies deviennent des instruments efficaces et appropriés.

Il est donc nécessaire que les technologies soient utilisées avec des finalités et des fonctions précises et que les étudiants sentent une forte motivation pour ce qu'ils font. Le critère de l'authenticité de la tâche a fait l'objet d'analyses dans différentes études relatives à certaines ressources de la Toile (Fellner, Apple, 2006) : les expériences menées ont reconnu la valeur ajoutée des contenus que la médiation d'Internet a rendus plus communs et plus proches de la réalité de tous les jours. La véridicité des tâches et des situations formatives sont le point commun entre les technologies et le CLIL qui refuse l'idée de simple transmission des contenus et se fonde sur l'implication active des étudiants dans l'exécution des tâches visées contribuant à mettre en acte des connaissances et des habilités acquises. Mais quel est l'avantage des tâches par rapport aux autres techniques proprement didactiques ? Nunan les définit ainsi (Nunan, 1989: 10):

(...) un travail de classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement dirigée vers la signification plutôt que vers la forme.  
(Nunan, 1989: 10)

Les tâches se déroulent en trois phases : l'*input*, l'élaboration et l'*output*, à savoir une réponse qui prouve l'intériorisation effective. L'*input* peut être de type verbal (un texte ou une écoute), non verbal (une image) et accompagné d'une activité reliée à ce dernier

qui établit ce que les étudiants doivent faire et produire (*output*). Dans la proposition de l'*input*, il est nécessaire d'opérer des choix relatifs au matériel à employer et de prendre en considération des variantes telles que la difficulté linguistique, la densité au niveau des contenus, ainsi que les processus cognitifs mis en œuvre. De par leur spécificité, les tâches impliquent plusieurs personnes, en outre elles requièrent un certain degré d'interaction et de négociation, et sont plus proches de la réalité quotidienne (par exemple, la mise au point des phases pour réaliser une expérience ou encore une discussion en groupe finalisée à atteindre un consensus final relativement à un argument donné). Nunan les classe de la façon suivante : *information gap* (où les membres du groupe possèdent des informations différentes qui doivent être communiquées pour confluer dans un seul produit) ; *reasoning gap-activity* (qui implique des processus mentaux tels que le raisonnement, la déduction, la perception de relations ou autres pour trouver de nouvelles informations) ; *opinion-gap activity* (où il faut formuler et soutenir une opinion personnelle, une préférence ou une attitude en rapport avec une situation donnée). Les tâches garantissent le contact adéquat et la pratique de la langue, l'attention envers le processus d'apprentissage et incluent habituellement une activité de *problem-solving*, structurée de telle façon que les apprenants doivent communiquer et négocier des significations (Nunan, 1989: 131).

La langue dont les étudiants ont besoin dérive de ces concepts et peut être fournie à l'avance, mais elle se développe également dans le processus même d'échange continu, qui peut être effectué dans le contexte de la classe mais aussi étendu à travers les ressources de la Toile. Les technologies offrent, outre une variété extrême de matériel à intégrer au CLIL, toute une série d'instruments fortement collaboratifs et susceptibles d'être partagés, que l'on retrouve dans la dénomination de Web 2.0.

### 3. Les instruments du Web 2.0

La définition de Web 2.0 ou Web Social contient les instruments de la Toile qui permettent aux utilisateurs d'être à la fois les bénéficiaires et les producteurs des contenus. Créé par O'Reilly en 2004 pour indiquer les moyens qui promeuvent l'auto-expression, Web 2.0 est un « terme générique de la seconde vague du World Wide Web qui est génériquement défini comme l'évolution vers un Web plus social et interactif qui fournit à tous l'opportunité de créer, partager, publier et collaborer. » (Berger, Trexler, 2010: 3). Parmi les exemples de *social web* on trouve les *blog*, les *wikis*, les *social network* (réseaux sociaux), les environnements virtuels, les instruments vidéo et le *foto sharing*, le *social bookmarking*, et toutes les ressources qui ont dépassé l'individualité et le caractère statique du Web de première génération, en devenant fortement centrés sur les exigences et les préférences des utilisateurs et en permettant la publication facilitée de textes, images, vidéos et l'intégration de ces contenus entre eux.

L'utilisation de la Toile constitue désormais une pratique quotidienne dans la vie professionnelle et dans les loisirs. La plupart des revues, des journaux ou services de toutes sortes possède un site Web ou un blog constamment mis à jour où les utilisateurs peuvent non seulement trouver des informations mais également y contribuer en insérant des commentaires ou leur propre matériel. Wikipedia est un autre exemple de la façon dont les usagers contribuent à créer un savoir partagé et disponible afin que d'autres puissent le télécharger à leur tour, le modifier ou tout simplement le lire. Quand ils sont appliqués à des contextes éducatifs, ces instruments permettent de créer des parcours d'apprentissage motivants et prenants, centrés sur les besoins formatifs des étudiants :

Les caractéristiques du Web 2.0 soutiennent les principes des bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage, la participation active et la collaboration.  
(Berger, Trexler, 2010: 4)

Les étudiants sont les *digital natives* que Prensky (2001) identifie comme les partisans d'un changement dans la société et dans la formation, auxquels les milieux éducatifs doivent savoir fournir des réponses adéquates. Ces adolescents sont habitués à gérer du matériel et des instruments multimodaux et multimédias et doivent se confronter aux exigences du monde moderne et professionnel qui ont complètement changé. Les nécessités imposées par la société sont de plus en plus liées à la création des savoirs et au développement de la pensée créative. La taxonomie de Bloom (1956), modifiée par Anderson et Krathwohl (2001), nous propose une catégorisation des processus cognitifs dont le point culminant est la création de connaissances. *La Société Internationale pour les Technologies Appliquées à l'Instruction* (ISTE) a élaboré à son tour quelques objectifs en ce qui concerne les technologies intégrées à l'enseignement et la croissance professionnelle dans un monde digital : parmi les compétences que les apprenants doivent développer, on trouve la capacité de penser de façon créative, la création de connaissances, l'esprit de collaboration pour travailler et communiquer. Sans oublier l'insistance de la part du MIUR sur les compétences informatiques des étudiants et la volonté d'intégrer de plus en plus les technologies dans la didactique (par exemple, la fourniture des LIM aux écoles et le plan relatif à la formation des enseignants). Les apprenants doivent développer des compétences dont la définition appropriée se trouve dans le terme de *multiliteracies*, à savoir la capacité de comprendre et d'attribuer des significations à des stimulations non seulement verbales mais aussi en interface avec des éléments multimodaux (visuels, tactiles, spatiaux, gestuels, etc.) pour être à même de négocier les connaissances du nouveau millénaire (Unsworth, 2001).

Les ressources de la Toile permettent donc d'accomplir des activités qui potentialisent le développement cognitif des étudiants, tout en offrant une grande variété de stimulations qui correspondent à leurs habitudes et, en un certain sens, à leurs habilités. En effet, il ne faut pas sous-estimer l'implication émotive d'un étudiant qui, doté de bonnes compétences informatiques mais au rendement scolaire limité, peut prouver ses points forts et les utiliser de façon constructive, au besoin au service des autres aussi.

Le Web est avant tout une source inépuisable de matériel vidéo (*Youtube* et autres sites de *video sharing*), audio (*podcasting*), et multimédia qui peut être largement utilisé en didactique. Les vidéos sont des instruments précieux pour la didactique des langues car ils offrent toute une gamme de langue authentique qui varie en termes de différences régionales, accents et facteurs culturels. Mais leur avantage ne se limite pas à la *langue*. Chris Anderson (2010) introduit l'idée de *Crowd Accelerated Innovation*, soutenant que les vidéos non seulement encouragent à l'apprentissage mais qu'elles sont en train d'opérer la même révolution que l'imprimerie en son temps. Le message des vidéos est direct, immédiat et facilement accessible.

Bien que *Youtube* soit souvent associé à des phénomènes regrettables tels que son niveau culturel relativement bas ou parfois même à la limite de la légalité, une recherche attentive permet de repérer du matériel au contenu culturel et éducatif assez élevé (scientifique, historique, économique, etc.) qui peut être utilisé pour le CLIL. Mais quelle est la valeur ajoutée des vidéos ? Elles fournissent des échantillons de langue maternelle qui constituent un avantage important surtout dans les cas où l'enseignant CLIL ne

possède pas une compétence linguistique élevée. L'apport des locuteurs natifs peut fournir un modèle linguistique pour les étudiants, outre un facteur de motivation étant donnée l'authenticité du matériel. L'obstacle représenté par la difficulté du message en langue originale est surmontable grâce à l'exploitation des éléments visuels qui guident et soutiennent la compréhension. Dans tous les cas, l'enseignant devra créer de toute façon le *scaffolding*, soit l'étagage nécessaire afin que le message soit compréhensible, et il guidera les apprenants dans le développement des stratégies visées. Il est d'ailleurs possible de faire des adaptations en insérant des sous-titres (en utilisant par exemple *Subtitle Workshop*), ou bien en subdivisant le matériel en séquences. À part *Youtube*, de nombreuses universités étrangères publient désormais leurs cours en ligne (dont beaucoup sont accessibles au public), et d'autres vidéos encore sont disponibles sur *TeacherTube*, *Vimeo* ou sur des sites tels que le *National Geographic*, la *BBC*, etc.

Les vidéos peuvent être insérées dans un blog qui est un site pour la publication facilitée des contenus. Il n'est pas nécessaire d'avoir des compétences informatiques particulières pour accéder à l'un des services de *Blogger*, *Wordpress* ou *Edublog*, et créer ainsi un espace virtuel où publier des messages textuels ou vidéos sous forme de *post* en séquence auxquels les utilisateurs sont invités à répondre, à insérer des commentaires ou à suivre des indications pour exécuter des activités spécifiques. Le système est basé sur le *feedback* que l'on reçoit des autres et sur le sentiment d'appartenance à une communauté où l'on partage des contenus et du matériel. Des recherches effectuées indiquent des données relatives à leur utilisation efficace en didactique, par rapport au développement de la compétence linguistique ; le système de *post* implique la lecture de messages et l'écriture, ainsi que l'élargissement du bagage lexical. Les blogs fournissent également des occasions pour le *peer-teaching* et le *peer-reviewing*, tout en garantissant un monitoring constant du parcours d'apprentissage de la part de l'enseignant et de l'apprenant lui-même qui peut auto-évaluer ses progrès (Downes, 2009). Ils s'avèrent être d'excellents instruments pour promouvoir la participation des apprenants dans des situations de handicap (Williams, Jacobs, 2004). En plus de contribuer à la production de nouveaux contenus, les blogs facilitent la mise en contexte de l'apprentissage à travers toute une série de références à d'autres documents sous forme d'hyperliens, favorisant ainsi le développement des *multiliteracies*.

Les wikis sont les instruments collaboratifs par excellence car ils impliquent les étudiants dans des tâches coopératives de production écrite à travers l'intégration de matériel divers (photos, vidéos, hyperliens, etc.). Les wikis aussi peuvent être créés très simplement en accédant à l'un des services disponibles (*Wikispaces*, *PbWorks* ou *ZohoWiki*), en choisissant une mise en page (*layout*) et des critères d'accessibilité (aussi bien le wiki que le blog peuvent avoir un accès privé et donc accessibles uniquement aux utilisateurs qui y sont conviés). Les étudiants peuvent utiliser le wiki de manière synchrone ou asynchrone mais tous peuvent contribuer à apporter des modifications à un texte. Son autre avantage non négligeable est qu'il conserve la trace de tous les changements effectués et de qui est intervenu dans l'exécution de la tâche. Désormais largement utilisés en didactique, les wikis peuvent constituer l'instrument pour mener à bien des tâches telles que la rédaction d'un résumé, d'un exposé ou de n'importe quelle activité impliquant un produit final. Le potentiel des wikis est notoire par rapport aux modalités de soutien des processus cognitifs liés à la collaboration : ils sont précieux pour les projets de recherche ou la résolution de problèmes qui requièrent le partage des données, la négociation des solutions et la réalisation d'un produit final. Ce sont des ressources extrêmement utiles également dans l'organisation des notes et la discussion des idées :

La capacité de contrôler les versions d'un wiki peut démontrer l'évolution des processus cognitifs alors que les étudiants interagissent avec le site et son contenu. Ces projets collaboratifs contribuent à promouvoir la fierté (*pride of authorship*) et le sentiment de propriété dans les activités de groupe.

(EDUCAUSE, 2006)

Les wikis, tout comme les blogs, contribuent au développement de la compétence linguistique grâce aux procédés de *peer editing* et *peer reviewing* et à l'implication des apprenants dans des négociations significatives (Berger, Trexler, 2010).

#### 4. Les ressources du Web 2.0 dans les milieux CLIL

Dans les contextes CLIL, les significations sont donc construites de façon collaborative à travers des interactions et de véritables processus sociaux entre apprenants et enseignants. Les élèves apprennent par et avec les autres, en créant un savoir partagé et en devenant toujours plus conscients de leur propre parcours d'apprentissage. Nous avons déjà dit que le CLIL se base sur des situations et du matériel authentique pour garantir l'implication et la véracité nécessaires à la production d'un apprentissage significatif. Il existe actuellement dans le commerce des manuels pour la didactique des disciplines en langue véhiculaire ainsi que du matériel pédagogique tel que des manuels pour étudiants de langue maternelle. Il est toutefois nécessaire de considérer le fait que le niveau linguistique des étudiants pourrait être trop faible pour affronter des défis trop complexes (par exemple dans le cas d'ouvrages scolaires provenant du marché étranger) ou ne pas s'adapter à la situation contingente (dans le cas des manuels CLIL déjà prédisposés). Le CLIL est en effet fortement centré sur la classe, les prérequis et les objectifs spécifiques établis pour un tel contexte. La planification des activités doit être faite de sorte que l'*input* ou les tâches ne soient pas d'un niveau trop élevé par rapport aux compétences des élèves pour éviter que ne se crée un filtre affectif produisant démotivation et donc acquisition ratée (Krashen, 1983). L'apprentissage doit toujours se vérifier dans la *zone proximale de développement* (Vygotsky, 1978) et avec des conditions adaptées à la participation sans crainte de commettre des erreurs ou d'être jugés. En général, il faut également considérer les intérêts et les habitudes des apprenants afin de les exploiter en faveur d'une implication active dans des parcours constructifs.

Les nouvelles technologies interviennent dans toutes les phases du CLIL : elles fournissent du matériel authentique sous différentes formes qui peut être utilisé en version originale ou adapté et intégré avec d'autres ressources du Web 2.0 pour la phase d'élaboration de l'*input* ; elles offrent des instruments pour la création de nouveaux contenus et en permettent la présentation sous des formes variées. Les ressources telles que les blogs et les wikis s'avèrent particulièrement efficaces pour la conception de milieux virtuels où l'enseignant fournit une interaction avec les apprenants et un soutien constant pour la création de nouvelles connaissances. La publication de contenus partagés selon cette modalité semble déterminer des conditions favorables à l'apprentissage dans un climat positif où la pression des pairs est moins ressentie qu'en classe et où l'objectif commun à atteindre constitue une stimulation à la participation. Dans l'optique d'un véritable apprentissage constructif, chacun met à disposition des autres ses propres compétences, connaissances et potentialités pour résoudre une situation problématique, prendre une décision, classer des concepts, et ainsi de suite. On réalise également ce qui est défini comme *peer scaffolding* : en couple ou en groupe, les étudiants sont amenés à dépasser le seuil des connaissances acquises, en affrontant des tâches et en mettant à

la disposition des autres leurs propres habilités. S'ils sont bien calibrés, ces instruments peuvent contribuer à créer la *zone proximale de développement* (Cummins, 2005).

Les parcours formatifs potentialisés par la Toile contribuent donc à :

- fournir des activités pratiques qui soient prenantes et motivantes ;
- élargir les activités en classe ;
- procurer du matériel et des pratiques pédagogiques supplémentaires ;
- développer un apprentissage actif ;
- effectuer des opérations cognitives d'un niveau plus élevé, ce qui n'est pas toujours possible dans des situations traditionnelles (il est possible, par exemple avec des vidéos, de formuler des hypothèses, des observations, d'analyser en détail des phases expérimentales, de vérifier des prévisions, etc.) ;
- développer les aptitudes à l'étude ;
- promouvoir l'apprentissage en collaboration ;
- partager des expériences avec d'autres établissements scolaires ou d'autres nations ;
- fournir des instruments d'évaluation et d'auto-évaluation.

Utiliser ces ressources signifie modifier les présupposés de l'enseignement en le centrant davantage sur l'étudiant : l'attention se focalise sur des problèmes réels et sur des requêtes spécifiques, l'accessibilité des contenus en amplifie le temps d'exposition, procurant également des laps de temps plus longs aux étudiants en difficulté ou en situation de handicap et accentuant la valeur de l'auto-apprentissage. La portabilité des ressources, et leur caractère interactif, garantissent à la fois une plus grande liberté et un encouragement pour les étudiants à assumer un rôle plus actif dans la construction de leurs propres connaissances, par exemple par l'insertion de matériel, images ou vidéos créés par leur soin. Un autre élément non négligeable est constitué par le fait que ces instruments sont toujours disponibles, qu'ils ne peuvent pas être oubliés à la maison, et, contrairement au matériel pédagogique traditionnel, qu'ils peuvent être consultables par tous au même moment, et non plus par une seule personne à la fois (Fellner, Apple, 2006). Ces milieux d'apprentissage ne remplacent pas le travail en classe mais l'intègrent en mettant à disposition de tous les contenus et les activités tout en créant un contact direct avec l'enseignant et les camarades de classe.

L'*input* peut assumer différentes formes (textuel, vidéo, audio, image) et par conséquent être élaboré à travers une série de tâches (commentaires, classifications, déductions, etc.) pour assumer à son tour un nouveau format (*output*). Le matériel produit peut constituer une sorte de *portfolio* qui retrace la progression et le parcours formatif de tout étudiant. La langue se révèle potentialisée par l'échange et la collaboration dans un milieu naturel de partage avec les pairs, l'enseignant ou d'autres élèves externes, et où l'on construit progressivement les compétences. En effet, la communication linguistique peut être ultérieurement favorisée par le contact avec le monde extérieur si les espaces virtuels sont rendus publics ou sont engagés dans des échanges avec d'autres classes ou établissements scolaires étrangers. Cette dernière possibilité participe à la réalisation d'un autre principe clé du CLIL constitué par la culture, à savoir le développement d'une citoyenneté active et d'une compétence interculturelle : dans la présentation de projets et le partage d'expériences au niveau international, l'on devient conscient de ce qui est différent de notre réalité en opérant une confrontation positive et formative.

L'évaluation et le *feedback* de production sont des phases importantes non seulement pour consolider les connaissances acquises mais aussi pour enrichir le bagage lexical. Les habilités de lecture et d'écriture sont potentialisées par le système de *post* ou la construction en collaboration de textes, tandis que l'écoute est développée grâce aux stimulations audio et vidéos. Il est faux de penser qu'il n'y a pas de place pour la production orale : outre la possibilité d'utiliser les vidéoconférences (*VoIP* comme par exemple *Skype*, qui permet également d'enregistrer des conversations), d'autres ressources sont disponibles telles que *Voice-thread* ou *Fotobabble* pour l'enregistrement de messages vocaux ou de commentaires relatifs à une image que les étudiants partagent à travers la publication sur un site, l'envoi d'un courriel ou l'insertion dans le blog de la classe. *Glogster* donne la possibilité de créer des posters en ligne avec des vidéos, des enregistrements audio, des textes écrits, des images, et donc d'être intégré dans un wiki de groupe. Les activités effectuées en classe de CLIL à travers les instruments du Web participent à l'acquisition linguistique : c'est justement l'usage naturel de la langue dans ces milieux d'apprentissage qui garantit le succès car les étudiants sont attentifs à l'exécution d'une tâche et sont par conséquent plus motivés pour prendre des risques et laisser libre cours à leur spontanéité. Les ressources du Web 2.0 offrent des opportunités pour développer la compétence linguistique nécessaire pour opérer dans des contextes CLIL, compétence qui a été définie comme *language of learning*, *language for learning* et *language through learning* (Coyle, Hood, Marsh, 2010). Outre l'utilisation de la langue de la discipline et de ses fonctions spécifiques, les étudiants emploient une langue fonctionnelle à l'apprentissage et développent ainsi un bagage linguistique dérivant de la négociation sur les contenus et de l'usage créatif et spontané de la langue, partagé et accessible à tous.

## Conclusion

Les ressources de la Toile définies comme Web 2.0 s'adaptent aux contextes CLIL en offrant toute une variété de stimulations multimodales et multimédias qui impliquent les étudiants dans des négociations authentiques sur les contenus de la discipline. Non seulement la communication et la langue tirent des bénéfices de l'utilisation de ces instruments, mais les contenus et les habilités cognitives aussi sont amplement développés. Le facteur culturel est implicite dans l'interaction avec les outils de la Toile, dans la collaboration et dans la possibilité offerte de partager des parcours avec des classes externes et des établissements scolaires étrangers. Les technologies font partie de la vie quotidienne et les exclure des pratiques pédagogiques signifierait se fermer à un progrès qui caractérise désormais tous les secteurs. Les ressources du Web offrent donc des opportunités pour amplifier et potentialiser l'offre formative de la classe CLIL à travers des parcours mixtes (*blended*) à l'avantage des étudiants.

## Références bibliographiques

- Anderson, C. 2010. *On Crowd Accelerated Innovation*. In: [http://www.wired.com/magazine/2010/12/ff\\_tedvideos/all/1](http://www.wired.com/magazine/2010/12/ff_tedvideos/all/1)
- EDUCAUSE. 2005. *7 Things you Should Know about Wikis*. [Http://www.educause.edu/ELI/7ThingsYouShouldKnowAboutWikis/156807](http://www.educause.edu/ELI/7ThingsYouShouldKnowAboutWikis/156807)
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (eds.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Berger, P., Trexler, S. 2010. *Choosing Web 2.0 Tools for Learning and Teaching in a Digital World*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.

Coonan, C. M. 2002. *La Lingua Straniera Veicolare*. Torino: UTET.

Coyle, D. 2010. *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. APAC Monograph. Barcelona: APAC.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. 2010. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. 2005. Using Information Technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities. In: Davison, C. (ed.). *Information Technology and Innovation in Language Education*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 105-126.

Downes, S. 2009. Blogs in Learning. In: Mishra, S. (ed.). *E-Learning, STRIDE Handbook*. New Delhi: lans Publishing.

Fellner, T., Apple, M. 2006. « Developing Writing Fluency and Lexical Complexity with Blogs ». *The JALT CALL Journal*, 2006, Vol. 2, No. 1, pp. 15-26.

Heidegger, M. 2007. *In cammino verso il linguaggio*. Ugo Mursia Editore.

Krashen, S. D. 1983. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

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

Mehisto, P., Frigols, M. J., Marsh, D. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education.

Prensky, M. 2001. « Digital Natives, Digital Immigrants », On the Horizon, MCB University Press, 2001, 9/5. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

Unsworth, L. 2001. « Teaching Multiliteracies across the Curriculum », Open University Press, Buckingham, 2001. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335206042.pdf>

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, J. B., Jacobs, J. 2004. « Exploring the Use of Blogs as Learning Spaces in the Higher Education Sector ». *Australasian Journal of Educational Technology* 2004, 20/2, pp. 232-247.

Willis, D., Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, D. 1997. Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom. In: Marsh, D. (ed.). *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*. Jyväskylä: Continuing Education Centre.

#### Présentation de l'auteure

Cristina Oddone est professeur d'anglais du secondaire et doctorante en *Langues, Cultures et Technologies* à l'Université de Gênes. Son projet concerne l'utilisation des ressources du Web 2.0 pour la création de matériel pédagogique et la conception de tâches collaboratives en milieu CLIL.