

UNIVERSITE PARIS III – SORBONNE NOUVELLE

Doctorat en didactologie des langues et des cultures

GROSBOIS Muriel

**Projet collectif de création d'une ressource numérique
comme levier d'apprentissage de l'anglais**

Directrice ☐ Françoise DEMAIZIERE

Thèse soutenue le 17 octobre 2006

Jury ☐

Françoise Demaizière, université Paris 7, université Paris III

Jean-Paul Narcy-Combes, université Paris III

Claude Springer, université Strasbourg 2

Claire Tardieu, IUFM de Paris

André Tricot, IUFM Midi-Pyrénées

Résumé

Cette étude relève du domaine de la didactique des langues et de l'usage des TIC. Elle s'appuie sur une recherche-action portant sur un projet collectif de création d'une ressource numérique par des stagiaires professeurs des écoles de l'IUFM de Paris et des étudiants du *King's College* de Londres. Nous avons émis l'hypothèse que cette tâche est susceptible d'opérer comme levier d'apprentissage de l'anglais pour les stagiaires, et nous avons posé les questions de recherche suivantes.

- Comment le scénario de formation proposé interroge-t-il le schéma d'acquisition d'une L2 ?
- Un tel scénario contribue-t-il au développement de la production orale des stagiaires, compétence dont ils ont le plus besoin dans l'exercice de leur profession ?

Afin de cerner l'impact de la formation sur les processus d'acquisition linguistique et plus particulièrement sur le développement de l'*output* oral des apprenants, nous analysons les différentes tâches inhérentes au projet à la lumière des théories d'acquisition et de l'approche socioculturelle, ainsi que le contexte interactionnel instauré par les participants. Nous prenons également en compte le fait que les échanges avec les partenaires anglophones se font à distance, au moyen du courriel, et examinons les effets qu'un *input* authentique exclusivement écrit engendre sur la production orale des stagiaires, le risque encouru étant d'accentuer le phénomène de nativisation.

Mesurer la portée et les limites du dispositif en regard de l'objectif fixé permet de déboucher sur de nouvelles propositions de formation, conformément au cycle de la recherche-action.

Mots-clés

apprentissage de l'anglais, production orale, tâches, nativisation, projet TIC, ressource numérique

Abstract

ICT project and L2 acquisition

This action-research focuses on a project in which trainee teachers in Paris and PGCE students in London are working together to create a multimedia resource. Our hypothesis is that such a task is likely to help the French trainee teachers learn English. More precisely, our research questions centre around how this project contributes to their L2 acquisition, particularly with regard to developing their oral production in English, a key skill for them as they are expected to teach English in their classes.

In order to better understand the impact of this project on the language acquisition process and more specifically on the development of the learners' output, we first examine the various tasks it includes from the perspective of language acquisition theories and a sociocultural approach. We then study the interactional context set up by the participants themselves. We also consider the fact that the exchanges between the French trainee teachers and their British partners are all e-mail based. The authentic input the learners are exposed to is therefore exclusively written. This creates a risk of "nativization" whose effect on oral production will be analysed.

Based on our conclusions, suggestions to improve future ICT projects to develop L2 oral production will finally be made, which is in keeping with the action-research cycle.

Keywords:

L2 acquisition, oral production, tasks, nativization, ICT project, multimedia resource

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes sincères remerciements à ma directrice de thèse, Françoise Demaizière, pour le soutien sans faille qu'elle m'a apporté.

Je remercie également vivement Jean-Paul Narcy-Combes pour son aide.

Bien entendu, je remercie tous les partenaires du *King's College* de Londres, les élèves anglais ayant réalisé les dessins destinés à la ressource numérique, et l'assistante, Susan Lennox.

Côté français, j'exprime ma gratitude à la direction de l'IUFM de Paris qui a facilité la mise en place du projet d'un point de vue administratif et logistique. J'adresse également un merci chaleureux à l'équipe du service TICE et à mes collègues linguistes.

Je suis aussi reconnaissante à Catherine Bouyoux du Greta d'Enghien de m'avoir expliqué en détail la procédure d'évaluation du Diplôme de Compétence en Langue.

Par ailleurs, les relecteurs m'ont apporté leur aide au moment de la phase finale et je leur en sais gré.

Enfin, mes pensées vont vers Jean Janitza, dont les encouragements à me lancer dans une telle aventure résonnent encore en moi.

Sommaire

<i>Introduction générale. Hypothèse et questions de recherche</i>	11
<i>Première partie. Cadre théorique</i>	18
Chapitre 1. Qu'est-ce qu'apprendre	19
1.1. Apprendre un processus de construction des connaissances	20
1.1.1. Les constructivistes	20
1.1.2. Les cognitivistes et psycho-cognitivistes	21
1.2. Apprendre : un processus de co-construction des connaissances	24
1.2.1. Les socio-constructivistes	24
1.2.2. Les socio-cognitivistes	26
1.3. Articulation entre individuel et collectif	27
1.3.1. Etayage et désétayage	27
1.3.2. Apprentissage collaboratif/coopératif/collectif	29
1.3.3. Cognition distribuée/socialement partagée	31
1.4. Apprentissage situé	32
1.5. Apprentissage et théorie de l'action	34
Chapitre 2. Qu'est-ce qu'apprendre une L2	38
2.1. Evolution du concept de communication	39
2.1.1. L'interaction au cœur des débats	40
2.1.2. Interaction et théorie de l'énonciation	41
2.2. Schémas d'apprentissage d'une L2	43
2.2.1. Du côté des théories d'acquisition	44
2.2.1.1. Rôle de l' <i>input</i>	44
2.2.1.2. Interaction et négociation du sens	45
2.2.1.3. Rôle de l' <i>output</i>	48
2.2.1.4. Conception du fonctionnement langagier : règles et/ou " <i>exemplars</i> " ?	51
2.2.1.5. <i>Input/output</i> et phénomène de nativisation	54
2.2.2. Du côté des théories socioculturelles	56
2.2.2.1. Rôle de la médiation dans l'interaction	56
2.2.2.2. Participation et appropriation	57
2.2.2.3. Le contexte comme objet d'acquisition	58
2.3. Implications didactiques	60
2.3.1. "Didactique institutionnelle" et "didactique des chercheurs"	60
2.3.2. Perspectives pour la didactique des langues	61
2.3.3. Une approche par tâches	63
2.3.4. Mise en œuvre de tâches en milieu institutionnel	66
2.3.5. Evaluation	71
2.3.5.1. Evaluation du dispositif	72
2.3.5.2. Evaluation de la progression des apprenants	72

Chapitre 3. Contribution des TIC au processus d'apprentissage d'une L2	77
3.1. Evolution de l'utilisation de l'informatique pour l'enseignement-apprentissage des langues	77
3.2. Parallèle entre l'évolution de l'informatique et celle de l'enseignement-apprentissage des langues	81
3.3. Technologies actuelles et apprentissage d'une L2	85
3.4. Distance et présence	87
3.4.1. Définition de la distance	87
3.4.2. Distance <i>versus</i> présence et hybridation	89
3.4.3. Dépassement de la notion de distance	91
3.5. La CMO au service de l'apprentissage d'une L2	92
3.5.1. L'exemple de <i>Tandem</i>	92
3.5.1.1. Qu'est-ce que <i>Tandem</i> ?	93
3.5.1.2. Points-clés de l'apprentissage dans <i>Tandem</i>	94
3.5.1.3. Vers de nouveaux rôles pour l'apprenant	96
3.5.1.4. Vers de nouveaux rôles pour l'enseignant	98
3.5.2. Le cas d'un projet commun de création d'une ressource numérique	100
3.5.2.1. Qu'est-ce qu'une ressource numérique ?	101
3.5.2.2. Méthodologie	102
3.5.2.3. Exigences et/ou contraintes	104
3.5.3. La CMO et l'émergence d'un troisième mode de communication. Quels effets sur l'apprentissage d'une L2 ?	106
3.5.3.1. Nature de ce nouveau mode de communication	106
3.5.3.2. CMO et normes linguistiques	108
3.5.3.3. Impact en matière d'apprentissage d'une L2	110
Deuxième partie. Expérimentation	116
Chapitre 4. Mise en place du projet	117
4.1. Contexte de formation à l'IUFM de Paris	117
4.2. Mise en place d'un partenariat	118
4.3. Réflexion sur la constitution du groupe de stagiaires français	120
4.4. Proposition du projet aux acteurs concernés, constitution des groupes et appariements	122
4.4.1. Composition du groupe de stagiaires français	122
4.4.2. Composition du groupe d'étudiants anglais	122
4.4.3. Composition des appariements	123
Chapitre 5. Etapes chronologiques de la réalisation du projet	124
5.1. Séance 1. Objectif principal : présentation générale	125
5.2. Séance 2. Objectif principal : rédaction du 1^{er} courriel	126
5.3. Séance 3. Objectif principal : exploitation du 1^{er} courriel reçu	128
5.4. Séance 4. Objectif principal : rédaction du 2^{ème} courriel	130
5.5. Séance 5. Objectif principal : exploitation du 2^{ème} courriel reçu	131

5.6. Séance 6. Objectif principal : travail métalinguistique d'ordre phonologique	135
5.7. Séance 7. Objectif principal : travail métalinguistique d'ordre phonologique	138
5.8. Séance 8. Objectif principal : rédaction du 3^{ème} courriel	141
5.9. Séance 9. Objectif principal : élaboration du contenu de la ressource	147
5.10. Séance 10. Objectif principal : discussion du cahier des charges	151
5.11. Séance 11. Objectif principal : réalisation de la ressource	161
5.12. Séance 12. Objectif principal : finalisation de la ressource	164
5.13. Séance 13. Objectif principal : présentation de la ressource aux partenaires	166
5.14. Séance 14. Objectif principal : intégration de la ressource dans une progression pédagogique	173
5.15. Séance 15. Objectif principal : analyse de l'utilisation de la ressource par des élèves	175
5.16. Séance 16. Objectif principal : évaluation de la production orale des stagiaires	176
Chapitre 6. Evaluation des stagiaires en amont et en aval de la formation	177
6.1. Justification	177
6.2. Elaboration	178
Troisième partie. Analyse du scénario de formation et des résultats	188
Chapitre 7. Analyse des tâches	189
7.1. Catégorisation des tâches	189
7.2. Validation des tâches	191
7.2.1. Macro-tâche de rédaction des courriels aux partenaires du <i>King's College</i>	191
7.2.2. Macro-tâche de compréhension des courriels des correspondants	192
7.2.3. Macro-tâche de production orale □ compte rendu des informations recueillies dans les courriels des partenaires anglophones	194
7.2.4. Micro-tâche de repérage □ les blocs-notes	197
7.2.5. Micro-tâche de remédiation	198
7.2.6. Micro-tâche de réflexion phonétique et phonologique	199
7.2.7. Macro-tâche de création d'une ressource numérique	200
7.3. Impact des tâches □ perspective globale	202
7.3.1. Schématisation des postures	202
7.3.2. Schématisation du cycle d'apprentissage	205
Chapitre 8. Analyse du contexte interactionnel	209
8.1. Les échanges de courriels	209
8.1.1. Nombre d'échanges	209
8.1.1.1. Nombre d'échanges de courriels prévus	210
8.1.1.2. Nombre d'échanges de courriels spontanés	215
8.1.2. Caractère situé des courriels	216
8.1.3. Echange de courriels et étayage	217

8.2. Les acteurs de la communauté d'apprentissage	223
8.2.1. Les stagiaires et les partenaires du <i>King's College</i>	223
8.2.1.1. Analyse des triades	223
8.2.1.2. Perception des apports des échanges de courriels par les stagiaires	225
8.2.2. Le groupe-classe	228
8.2.2.1. Un groupe-classe élargi	228
8.2.2.2. Un groupe fédéré par le projet, catalyseur de l'apprentissage de la L2	228
Chapitre 9. Analyse de la production orale	233
9.1. Outil d'évaluation	234
9.1.1. La grille de référence du DCLÉchoix des critères	234
9.1.2. Procédure d'évaluation	236
9.1.3. Critique de la grille d'évaluation et ajustements	238
9.2. Présentation et analyse des résultats	239
9.2.1. Résultats globaux	239
9.2.2. Résultats individuels	240
9.2.2.1. Etude des cas extrêmes	241
9.2.2.2. Etude des cas intermédiaires	243
9.2.3. Analyse des résultats	249
9.2.3.1. Schéma évolutif	249
9.2.3.2. Résultats observés et représentations des apprenants	251
9.2.3.3. Evolution de la production orale et tâches proposées	254
Chapitre 10. Analyse du phénomène de nativisation	259
10.1. Méthodologie	260
10.2. Résultats et analyse	262
10.2.1. Analyse globale	262
10.2.2. Analyse détaillée	263
10.2.2.1. Cas des consonnes	267
10.2.2.2. Cas des voyelles	269
10.2.2.3. Cas de l'accentuation	271
10.2.2.4. Interprétation	273
10.3. Impact didactique	274
Chapitre 11. Bilan prescriptif	276
11.1. Rappel des besoins des stagiaires et de l'objectif de la formation	276
11.2. Portée et limites du scénario de formation	277
11.2.1. Synthèse des analyses	277
11.2.2. Evaluation de la formation par les stagiaires	279
11.3. Perspectives	281
11.3.1. Pistes suggérées par les stagiaires	281
11.3.2. Pistes envisagées pour des scénarios de formation futurs	284
11.3.2.1. Rééquilibrage entre macro-tâches et micro-tâches	284
11.3.2.2. Rééquilibrage entre la part du collectif et de l'individuel	285
11.3.2.3. Rééquilibrage entre autonomie et guidage	286
11.3.2.4. Rééquilibrage de l'apport du projet entre les différents partenaires	290
Conclusion générale	293

<i>Bibliographie alphabétique</i>	298
<i>Bibliographie thématique</i>	319
<i>Index</i>	340

Table des annexes

<i>1. Echanges entre partenaires</i>	344
1.1. The ICT Portfolio – King’s PGCE Programme Handbook 2004-2005	344
1.2. King’s College London PGCE Timetable 2004-2005	347
1.3. Nombre d’échanges de courriels	348
1.4. Exemples du caractère situé des courriels	349
1.4.1. Réponse au 2 ^{ème} courriel d’Anne	349
1.4.2. 2 ^{ème} courriel d’Anne	350
1.4.3. Réponse au 2 ^{ème} courriel d’Hélène	351
1.4.4. Réponse au 3 ^{ème} courriel de Mélyne	352
1.4.5. Réponse au 3 ^{ème} courriel de Marie	353
1.5. Exemples d’étayage	354
1.5.1. Repérage des erreurs linguistiques et culturelles, propositions de corrections et commentaires	354
1.5.1.1. Réponse au 1 ^{er} courriel de Sandrine	354
1.5.1.2. Réponse au 4 ^{ème} courriel de Sandrine	356
1.5.1.3. Réponse au 4 ^{ème} courriel de Stéphanie (par une étudiante non-anglophone)	358
1.5.2. Corrections linguistiques commentées	359
1.5.2.1. Réponse au 1 ^{er} courriel de Laure	359
1.5.2.2. 1 ^{er} courriel de Laure	360
1.5.3. Corrections linguistiques non commentées	361
1.5.3.1. Réponse au 1 ^{er} courriel de VirginieA	361
1.5.3.2. Réponse au 2 ^{ème} courriel de VirginieA	362
1.5.4. Quelques conseils et corrections linguistiques	363
1.5.4.1. Réponse au 1 ^{er} courriel de Christophe	363
1.5.4.2. 1 ^{er} courriel de Christophe	363
<i>2. Evaluation de la production orale en amont et en aval de la formation</i>	365
2.1. Grille d’évaluation du Diplôme de Compétence en Langue	365
2.2. Notre grille d’évaluation (sur la base du DCL)	368
2.3. Transcriptions des productions orales de deux stagiaires qui n’ont pas progressé	371
2.3.1. En amont de la formation	371
2.3.1.1. Transcription de la tâche de résumé	371
2.3.1.2. Transcription de la tâche d’interview	372
2.3.1.3. Grilles d’évaluation correspondantes	374
2.3.2. En aval de la formation	380
2.3.2.1. Transcription de la tâche de résumé	380
2.3.2.2. Transcription de la tâche d’interview	381
2.3.2.3. Grilles d’évaluation correspondantes	383

2.4. Transcriptions des productions orales de la stagiaire qui a le plus progressé	389
Mélyne, et d'une stagiaire qui a moyennement progressé : Florence	389
2.4.1. En amont de la formation	389
2.4.1.1. Transcription de la tâche de résumé	389
2.4.1.2. Transcription de la tâche d'interview	390
2.4.1.3. Grilles d'évaluation correspondantes	394
2.4.2. En aval de la formation	400
2.4.2.1. Transcription de la tâche de résumé	400
2.4.2.2. Transcription de la tâche d'interview	401
2.4.2.3. Grilles d'évaluation correspondantes	403
2.5. Fiches récapitulatives individuelles des stagiaires	409
3. Effets de la nativisation	425
3.1. Exemple de transcription d'une production orale issue d'un courriel	425
3.2. Exemple de liste d'items issus du concordancier	426
3.2.1. Format brut	426
3.2.2. Items triés à l'aide du tableur	427
3.2.3. Ecart de prononciation répertoriés	428
3.3. Fiches individuelles des stagiaires	429
3.3.1. Anne	429
3.3.2. Aurélie	431
3.3.3. Caroline	432
3.3.4. Christophe	433
3.3.5. Eloïse	435
3.3.6. Florence	436
3.3.7. Frédéric	437
3.3.8. Hélène	438
3.3.9. Laure	439
3.3.10. Marie	441
3.3.11. Mélyne	442
3.3.12. Richard	443
3.3.13. Sandrine	444
3.3.14. Stéphanie	445
3.3.15. VirginieA	446
3.3.16. VirginieB	447
3.4. Exemple d'un bloc-notes	449
4. Bilan	450
4.1. Exemple d'un bilan anglais	450
4.2. Exemple d'un bilan français	451

Introduction générale

Envisager la mise en place d'un projet collectif de création d'une ressource numérique lors d'une formation en anglais, dans le but de contribuer, chez les participants, à l'acquisition de cette langue : est-ce là "*une proposition d'utopie réaliste*", pour reprendre l'expression de Janitza (2002:58)

C'est bien cette voie, certes non exempte d'embûches, qu'il nous invite à prendre lorsqu'il déclare

[L'enseignant] devra s'engager résolument dans une pédagogie de projet [...] il devra construire ses documents ou mieux, les faire construire par les élèves sous sa direction, la conséquence extrême de ce profil nouveau étant une "conduite ou une gestion de la classe à risques", une gestion ouverte sur l'imprévu ou l'imprévisible, sur l'immédiateté des interactions langagières. [...] L'enseignant de langues vivantes devra assumer le rôle de "concepteur" pédagogique, dans sa classe, dans son établissement (2002:62).

C'est dans cet esprit que l'auteure de la présente thèse avait, dès 2003, proposé à un groupe de stagiaires Professeurs des Ecoles 2^{ème} année (PE2) de l'IUFM de Paris, dans le cadre même du cours d'anglais Langue 2 (L2), terme que nous préférons à celui de langue étrangère pour ne pas verser dans l'ethnocentrisme, d'élaborer un support numérique d'apprentissage visant à développer la compréhension orale en anglais chez des élèves de cycle 3.

Ce projet s'inscrivait dans une formation en langue dotée d'un objectif double. Elle comprenait en effet un volet linguistique et culturel auquel s'ajoutait un volet didactique, les PE2 étant susceptibles d'enseigner à leur tour la L2 à leurs futurs élèves du primaire.

Défi rude à relever tant pour ces enseignants polyvalents que pour leur formatrice. Mais cette expérience d'un an, qui tentait de répondre aux exigences de la formation, nous avait alors conduite à une réflexion qui avait fait l'objet d'une communication (Grosbois, 2004) dont nous retiendrons ici trois points-clés.

Tout d'abord, le fait qu'élaborer un didacticiel, aussi peu ambitieux soit-il, ne peut se réduire à de l'empirisme ou de l'intuition et suppose, entre autres, d'examiner les théories d'apprentissage sous-jacentes comme le soulignent notamment Demaizière et Dubuisson (1992), Levy (1997) et Pothier, qui déclare : "*on se place ainsi en position de concepteur à la jonction de la théorie et de la pratique*" (2003□66).

Était également apparu le risque d'une approche technocentriste qu'il importait d'éviter afin de ne pas se tromper d'objectif. En effet, lorsqu'une telle entreprise est mise au service d'une formation en L2, la priorité n'est pas tant la réalisation du produit fini lui-même que le recul didactique qu'elle engendre et surtout les échanges langagiers qu'elle implique pour les stagiaires concernés.

Enfin, l'expérience avait laissé supposer qu'elle aurait pu être enrichie par la participation de locuteurs natifs partageant les mêmes centres d'intérêt que les PE2. L'élargissement de la communauté d'apprentissage aurait présenté l'avantage d'être une source supplémentaire de motivation, et surtout de fournir un *input*¹ authentique tant d'un point de vue linguistique que culturel.

Le besoin s'est alors fait sentir de poursuivre cet engagement en prenant en considération les conclusions que nous avons tirées, et en inscrivant cette démarche dans le cadre d'une recherche universitaire, afin de mieux en cerner l'impact en termes d'acquisition de la L2 par les stagiaires et ne pas s'en tenir, là encore, à une simple intuition.

C'est ainsi qu'en 2004-2005, nous avons à nouveau proposé à des stagiaires PE2 un projet similaire à celui décrit précédemment, mais intégrant cette fois-ci un groupe d'étudiants PGCE du *King's College* de Londres, eux-mêmes futurs enseignants de langue.

Français et Anglais ont ainsi échangé par courriel autour de thèmes liés à la création de la ressource numérique. On notera que, contrairement aux stagiaires français, la participation des partenaires anglophones ne répond pas à un besoin de perfectionnement linguistique. En effet, à ce stade de leur formation, leur objectif n'est plus le développement de la maîtrise de la L2 jugée suffisante, mais son enseignement. Vu sous cet angle, l'intérêt du projet, pour eux, réside dans l'expérience du travail collectif à distance et la réflexion contrastive sur l'enseignement d'une L2 au moyen de l'outil informatique, dont ils peuvent rendre compte

¹ Les termes *input* et *output* sont retenus dans leur acception didactique à savoir, respectivement, les données langagières "en entrée", c'est-à-dire l'ensemble des documents en langue anglaise, authentiques ou pédagogisés, écrits ou sonores, auxquels les apprenants sont exposés, et les données langagières "en sortie", c'est-à-dire produites par les apprenants (à l'oral ou à l'écrit).

dans un portfolio inclus dans leur évaluation finale. De ce fait, les échanges ont tous eu lieu en anglais, contrairement au principe de *Tandem*².

C'est précisément sur ce scénario de formation appuyé sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) que porte la présente recherche. Rappelons que dans la perspective retenue, si la création de la ressource numérique procure une finalité aux échanges et confère à la formation un caractère situé, elle importe moins que les interactions langagières qu'elle suscite entre les différents participants. Nous nous attacherons précisément à analyser comment la communication médiée par ordinateur entre locuteurs natifs et non-natifs, sous-tendue par ce projet commun, est susceptible de déclencher chez les stagiaires un processus d'apprentissage de l'anglais.

Notre étude relève par conséquent du domaine de la didactique des langues et de l'usage des TIC. Néanmoins, elle ne vise pas à comparer l'apprentissage d'une L2 avec ou sans les TIC, stade aujourd'hui dépassé. En effet, l'heure est venue non pas de trancher pour ou contre le recours aux TIC, mais plutôt d'en explorer les implications en matière d'enseignement-apprentissage d'une L2, à l'instar de Chapelle qui propose une approche qu'elle qualifie de "*critical, technologically-informed pragmatism*" (2003:9), centrée sur l'étude des conditions de l'apprentissage d'une L2 au moyen des TIC et sur l'impact en termes de résultats.

Pour analyser si le scénario de formation proposé opère comme levier d'apprentissage de l'anglais chez les stagiaires PE2, et ainsi valider ou non notre hypothèse, nous avons opté pour une recherche-action dont la spécificité est d'allier les apports conjoints de la théorie et de la pratique. Long mentionne les deux approches que les chercheurs peuvent adopter : "*research-then-theory*" ou "*theory-then-research*" (1985a:389-390), c'est-à-dire se placer en tant que praticien avant d'être théoricien ou inversement. Si l'origine de notre étude nous situe dans le premier cas de figure, il n'en demeure pas moins que théorie et pratique sont complémentaires, comme le laisse apparaître le cycle de la recherche-action présenté par Narcy (1998:233). Resweber définit d'ailleurs la recherche-action en ces termes :

La recherche-action, est, quant à elle, dialectique et circulaire : elle propose des interprétations provisoires, susceptibles d'être remaniées par leur investissement dans le tissu des pratiques (1995:16).

² Le projet *Tandem* sera présenté au chapitre 3.

Rézeau ajoute "Mieux encore que de circularité, c'est de récursivité qu'il conviendrait de parler" soulignant ainsi la répétition du va-et-vient entre recherche et action qui se nourrissent mutuellement, les multiples allers-retours entre théorie et pratique qui, précise-t-il, valent autant pour la recherche-action que pour la recherche en didactique.

La recherche-action est décriée par certains sa non-scientificité lui est souvent reprochée par opposition aux recherches expérimentales. Plus précisément, son objectivité est souvent mise à mal, notamment du fait que l'acteur et le chercheur ne font qu'un, et que les savoirs qu'elle produit sont liés à une situation particulière dans un contexte donné. Mais dans le domaine des sciences humaines, les nombreuses variables contextuelles n'introduisent-elles pas également un biais pouvant nuire à la fiabilité d'une quasi-expérimentation ? Comme le soulignent Cook et Campbell

[...] the social scientist is trying to answer causal questions in more complex social settings [than the physicist] where the entities being studied are clearly amenable to change for reasons that have nothing to do with the experiment (1979:102).

Sans balayer les réserves émises à l'égard de la recherche-action, la dynamique qu'elle engendre sied à notre volonté d'analyser si le dispositif³ mis en place est susceptible de déclencher chez les stagiaires des processus d'apprentissage de la L2, pour pouvoir ensuite transformer la proposition de formation initiale en fonction des résultats obtenus. Elle nous servira ainsi à examiner plus particulièrement les questions suivantes.

- Comment le scénario de formation retenu interroge-t-il le schéma d'acquisition d'une L2 ?
- Ce scénario contribue-t-il au développement de la production orale des stagiaires, compétence dont ils ont le plus besoin dans l'exercice de leur profession ?

La première interrogation est motivée par la spécificité de la formation proposée, qui repose sur des échanges par courriel entre les stagiaires et leurs partenaires anglophones, avec comme objectif la création d'une ressource numérique. Chaque stagiaire commence alors par produire un *output* écrit, partant ainsi à la recherche d'informations (utiles à l'élaboration de la ressource numérique), c'est-à-dire d'un *input* fourni par le partenaire anglais. On se situe donc là, si l'on se réfère à Hesse (2002:50), dans "une relation *pull*", où c'est l'apprenant qui va lui-même chercher les informations requises" par le biais de la production, par opposition à "une relation *push*" dans laquelle le professeur ou l'institution de formation

³ Le terme sera défini au chapitre 2.

"pousse" l'information vers l'apprenant". Les stagiaires échangent ensuite oralement en groupe-classe les éléments qu'ils ont recueillis individuellement. Cette mise en commun s'avère indispensable pour leur permettre d'opérer ensemble des choix relatifs à la réalisation du projet collectif. Il apparaît donc que l'*output* se voit accorder un rôle central. Aussi est-il nécessaire d'étudier ce schéma et plus globalement la nature des tâches⁴ liées au projet ainsi que le contexte interactionnel instauré par les participants, à la lumière des théories d'acquisition et de l'approche socioculturelle, afin d'analyser si le dispositif offre des conditions favorables à l'apprentissage de la L2.

La seconde question de recherche est directement liée à l'objectif principal des stagiaires, à savoir le développement de leur production orale en L2. A cet égard, il paraît indispensable de prendre en compte le fait que ce scénario de formation intègre la distance, les stagiaires et leurs partenaires anglophones communiquant au moyen du courriel. Par conséquent, l'*input* authentique que les stagiaires obtiennent est exclusivement de l'ordre de l'écrit.

Or, certains chercheurs, dont Andersen (1983), soulignent l'impact de la L1 (entre autres) sur l'acquisition de la L2□

In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses (1983□20).

Andersen nomme ce processus qui consiste à traiter les nouvelles données langagières en fonction de critères déjà intériorisés, la "nativisation".

Si l'influence de la L1 (notamment) s'exerce au niveau de la perception, elle joue également en matière de production. Dupoux et Peperkamp expliquent en effet□

early exposure to a language has a lasting impact on speech processing routines in adults. That is, listeners use a processing apparatus specifically tuned to their maternal language. Consequently, they have a lot of difficulty in dealing with sound structures that are alien to the language they heard as infants (2002□169).

⁴ Ce concept sera étudié en détail au chapitre 2.

La question qui se pose alors est celle de l'impact de la L1 (à laquelle nous nous limiterons) sur la production orale en L2 lorsque cette dernière repose sur un *input* authentique exclusivement écrit et par conséquent dépourvu de dimension phonologique. Ce cas de figure correspond précisément à l'une des tâches générées par notre scénario de formation, les stagiaires partageant oralement en classe des informations obtenues auprès de leurs partenaires anglais au moyen du courriel. Quel plan phonologique les apprenants activent-ils alors ? Est-ce davantage encore celui de la L1 que lorsque l'*input* authentique est de l'ordre de l'oral ? Ce point mérite d'autant plus d'être étudié que le recours à la communication médiée par ordinateur permet aujourd'hui le plus souvent d'obtenir un *input* limité à l'écrit, ce qui n'est peut-être pas sans incidence sur l'*output* oral des apprenants.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à nos questions, nous nous attacherons dans un premier temps à établir un cadre théorique nous permettant de dégager les conditions que les chercheurs en didactique posent comme nécessaires à l'apprentissage d'une L2. Pour cette première partie, nous avons jugé pertinent d'adopter une démarche que l'on pourrait qualifier de "descendante" : nous cernerons d'abord les processus d'apprentissage au sens large pour parvenir à mieux comprendre ceux qui régissent l'apprentissage d'une L2 et analyser ensuite la contribution des TIC à ce dernier. Cette exploration théorique fera appel à différentes sciences de fondement, dont la psychologie cognitive, la neurobiologie, la linguistique et la psycholinguistique. Elle nous permettra de confronter ultérieurement les données théoriques et pratiques. Ces dernières feront l'objet d'une présentation détaillée dans la seconde partie de notre étude. Nous aborderons alors successivement la mise en place du projet, le scénario de formation, ainsi que le protocole d'évaluation de la production orale des stagiaires. Après quoi, les outils émanant du cadre de référence théorique seront utilisés pour examiner les résultats obtenus et les discuter. Nous nous concentrerons alors sur l'analyse, des tâches proposées, du contexte interactionnel, de l'évaluation de la production orale, et des effets du phénomène de nativisation, ce qui nous permettra au final de dresser un bilan prescriptif.

Comme le mentionnent notamment Barr, Leaky et Ranchoux (2005), le rôle de la technologie sur le développement de l'oral en L2 est somme toute encore peu exploré. Nous ajouterions volontiers, en particulier l'impact du recours aux TIC sur la production orale, alors que la possibilité de s'exprimer oralement dans la langue que l'on étudie est souvent perçue par les apprenants eux-mêmes comme le but à atteindre, point de vue partagé par Volle (2005 : 147).

Aussi espérons-nous apporter notre contribution à ce domaine de recherche grâce à cette étude.

Première partie

Cadre théorique

Comme annoncé précédemment, nous nous attacherons dans cette première partie à nous positionner d'abord dans un cadre épistémologique au sens large, puis par rapport aux théories d'apprentissage d'une L2, ce qui nous conduira à examiner la contribution des TIC à ce dernier.

Cette exploration, qui procède du général au particulier, nous permettra, par la suite, d'enclencher le processus inverse, c'est-à-dire d'analyser le scénario de formation proposé à la lumière des critères retenus comme gage d'un apprentissage signifiant et si possible efficace, en nous concentrant sur la compétence de production orale. Des réponses aux questions de recherche que nous avons posées pourront ainsi être apportées grâce à cette mise en regard.

Chapitre 1

Qu'est-ce qu'apprendre☒

Giordan rappelle, concernant l'apprentissage, les trois grandes traditions qui selon lui s'imposent et s'opposent :

La première décrit l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement. Effectuée par un cerveau "vierge", disponible et toujours attentif, l'acquisition d'un savoir est tenue pour le fruit direct d'une transmission. [...]

La deuxième tradition repose sur un entraînement élevé au rang de principe. Tout est affaire en fait de conditionnement. [...]

La troisième tradition relève d'une pédagogie dite "de la construction". [...] Ce modèle éducatif a servi de référence à l'ensemble du mouvement des pédagogies nouvelles (1998☒31-32).

Apprendre n'est désormais plus perçu comme une accumulation linéaire, ni comme l'acquisition d'automatismes au moyen d'un mécanisme de type "stimulus-réponse" ou "essais-erreurs", mais comme un processus de construction des connaissances par l'individu, explique ce même auteur :

[Les] premiers modèles constructivistes ont eu le mérite de montrer qu'apprendre n'est plus considéré comme "le résultat d'empreintes laissées par des stimulations sensorielles sur l'esprit de l'élève [...]. Cette capacité n'est pas, non plus, le résultat d'un conditionnement opérant dû à l'environnement. Apprendre procède de l'activité d'un sujet, que sa capacité d'action soit effective ou symbolique, matérielle ou verbale (1998☒39).

C'est donc précisément à cette dynamique de construction des connaissances par le sujet et ceux avec lesquels il interagit dans le cadre d'actions à caractère situé que nous nous intéresserons.

1.1. Apprendre ☐ un processus de construction des connaissances

Constructivistes et cognitivistes s'accordent sur une conception de l'apprentissage qui repose sur un processus dynamique de construction des connaissances, malgré leurs divergences, que nous allons maintenant étudier.

1.1.1. Les constructivistes

Les tenants de cette théorie insistent sur le rôle actif et structurant du sujet dans la constitution de son savoir, rompant ainsi avec le behaviorisme incarné par Skinner. Les constructivistes défendent l'idée que les connaissances ne sont pas des réalités qui existent à l'extérieur de l'individu, mais sont des constructions qui résultent de son expérience personnelle en tant qu'être social. C'est pourquoi, dans ce paradigme, le contexte joue un rôle clé, les interactions avec autrui favorisant la transformation des processus inter-individuels en processus intra-individuels.

Selon cette approche, l'activité de construction des connaissances procède d'une assimilation des informations nouvelles aux schémas antérieurs. L'apprenant entre alors en conflit avec lui-même, ce qui lui permet de progresser. Les connaissances qui en résultent constituent à leur tour de nouveaux objets de pensée sur lesquels l'agir peut s'appuyer.

Mais Giordan souligne les limites du constructivisme :

Les modèles constructivistes pèchent lorsqu'il s'agit de décrire la subtilité des mécanismes intimes de l'apprendre. Tout ne dépend pas des seules structures cognitives générales, au sens où l'entendait Piaget. Soumis à des contenus inhabituels, des étudiants ou des chercheurs rompus au formalisme logico-mathématique peuvent se mettre à raisonner comme des enfants de 7 ans (1998 ☐ 39).

L'auteur fait ici référence à la conception du développement de l'enfant que Piaget (1966) définit comme jalonnée de stades, c'est-à-dire à des mécanismes décrits en termes de niveaux opératoires qui ne permettent pas la prise en compte des variations individuelles.

De manière plus générale, les recherches des constructivistes, contrairement à celles des cognitivistes, ne sont pas centrées sur l'analyse de "la boîte noire".

1.1.2. Les cognitivistes et psycho-cognitivistes

Ce courant de recherche, qui étudie avant tout le fonctionnement de l'activité intellectuelle, s'inscrit de fait en rupture avec les conceptions behavioristes qui se l'interdisaient. Arénilla *et al.* expliquent :

Le saut épistémologique semble être issu des tentatives de formalisation mathématique de l'activité du cerveau, celui-ci étant conçu comme une machine neuronale fonctionnant selon des règles logiques. [...]

Le cerveau est considéré, à l'instar de l'ordinateur, comme un système complexe de traitement de l'information, fonctionnant grâce à des structures de stockage, la mémoire, et à des opérations d'analyse logique comme la recherche en mémoire ou l'identification de catégories.

Les sciences cognitives essaient de rendre compte du fonctionnement de ce système en montrant le rôle majeur des représentations que le sujet possède dans une situation donnée et sur lesquelles s'effectue le traitement (1996□51).

Ainsi les théories cognitivistes s'intéressent-elles aux mécanismes mentaux qui régissent l'apprentissage. Elles analysent en particulier le rôle des connaissances dans le traitement des informations. Elles tentent de cerner comment l'apprenant perçoit et emmagasine des données en créant de nouvelles structures mentales qu'il réutilise ensuite. Ses connaissances préalables, l'information qui lui est disponible et les représentations mentales qu'il élabore, sont les principaux éléments en interaction dans cette démarche individuelle et intérieure. Comme le rappellent Legros, Maître de Pembroke et Talbi□

Les modèles qui s'inscrivent dans ce paradigme se caractérisent par le rôle important conféré à la mémoire, à l'organisation des connaissances en mémoire et au rôle de ces connaissances dans le traitement des informations mises en jeu dans les différentes tâches (2002□28).

Henri et Lundgren-Cayrol précisent□

Les recherches dans ce domaine portent sur la structure de la mémoire à long terme et à court terme et sur les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre pour acquérir les connaissances et résoudre des problèmes (2001□14).

De ces deux approches, il est possible, dans un premier temps, de retenir les points suivants en matière d'apprentissage.

Apprendre, ce n'est pas accumuler, mais établir un réseau qui permet de passer de l'information à la connaissance, puis de la connaissance au savoir. Astolfi (1994□67-70) précise que l'information présente un caractère d'objectivité, dans la mesure où elle est "*extérieure au sujet qui en dispose*", contrairement à la connaissance qui relève "*du primat de la subjectivité*" car elle est "*le résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chacun*". Le savoir, lui, émane "*d'un effort important d'objectivation. Cela signifie qu'il est toujours le fruit d'un processus de construction intellectuelle et que, pour y parvenir, l'individu doit élaborer un cadre théorique, un modèle, une formalisation. C'est précisément cette problématisation du réel qui conduira au regard neuf sur la réalité, permettant ainsi la construction de nouveaux objets*".

Plus exactement, l'apprentissage se caractérise par l'instauration d'une correspondance entre le réseau existant et celui que l'on construit. En d'autres termes, apprendre c'est mettre en relation ce qu'apporte la nouvelle situation et la structure mentale déjà en place. Ausubel (1978) souligne l'importance des associations ou "ponts" cognitifs□ chaque individu interprète les informations extérieures en fonction de la structure cognitive dont il dispose. Ces données viennent donc s'intégrer dans un ensemble préexistant et structuré qui va de ce fait lui-même évoluer, tout comme l'information nouvelle d'ailleurs. Il ne s'agit par conséquent pas d'une simple incorporation sous forme d'ajout, car le mécanisme implique une modification à la fois du réseau cognitif et des données nouvelles. Hesse précise que, dans ce schéma, "*sélectionner l'élément d'information le plus adéquat est une composante décisive de la construction d'une base de connaissance saine*" (2002□51).

Apprendre, c'est aussi "*passer par une suite de ruptures et de reconstructions*", pour reprendre les termes de De Vecchi (1992 : 129). Les obstacles doivent être dépassés, le savoir réorganisé, afin d'accéder à des connaissances plus élaborées. Apprendre implique donc d'être confronté à des situations déstabilisantes qui offrent l'occasion de déconstruire et reconstruire pour pouvoir progresser. Meirieu précise□

Un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle (1995□60).

Mais comme le souligne également cet auteur :

[une] situation-problème n'est pas tout l'apprentissage et il faut se garder d'un certain spontanéisme qui supposerait que les connaissances vont en émerger, en

quelque sorte naturellement. La situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets, interaction déstabilisant et restabilisant, grâce aux décalages introduits par le formateur, ses représentations successives et c'est dans cette interaction que se construit, souvent irrationnellement, la rationalité (1995:64).

Apprendre signifie donc prendre du recul, ce qui permet de se dégager d'une perception initiale et de la modifier (au moins partiellement) pour pouvoir construire et reconstruire. Cependant, Channouf explique que nos représentations initiales sont conditionnées dans la mesure où nos perceptions, notre jugement, sont biaisés par des influences inconscientes dont nous sommes victimes

De très nombreuses conduites humaines présentées par leurs acteurs comme étant rationnellement dictées par des motifs conscients sont en définitive les conséquences de facteurs totalement ignorés par l'individu (2004:7).

Des influences diverses—psychologiques, biologiques, sociétales et historiques, plus ou moins inconscientes, pèsent ainsi en permanence sur nos conduites.

Et Channouf ajoute

en plus de l'expérience passée, des facteurs comme les motivations, les valeurs sociales et les besoins déterminent la perception en dehors de tout contrôle délibéré. [...] Il y a donc un traitement de l'information qui s'opère sans la conscience, que ce soit au niveau perceptif ou au niveau cognitif. Et s'il s'opère sans la conscience c'est qu'il n'est pas contrôlable par l'individu (2004:37-38).

D'où la nécessité de lutter contre de telles influences, si l'on considère que le recul conscient est nécessaire à la construction du nouvel apprentissage. Cela suppose l'intervention d'un médiateur, puisqu'il est difficile, voire impossible, de saisir seul ces influences, précise Channouf en faisant appel aux modèles de l'auto-perception de Bem (1972) et de Mead (1962), qu'il résume respectivement ainsi :

Dans la mesure où les individus n'ont pas accès directement à leurs états internes, ils les infèrent à partir de leurs comportements et du contexte dans lequel ce comportement a été réalisé (2004:119).

Le concept de soi d'un individu est entièrement le reflet des opinions qui lui sont communiquées par les autres individus et notamment ceux qui sont importants pour lui (2004:56).

Apprendre ne s'articule donc pas uniquement sur un axe individuel (même si l'on vise à terme l'autonomie). La dimension collective intervient également dans ce processus dynamique et interactif. Aussi convient-il de prendre en compte l'aspect social de l'apprentissage.

1.2. Apprendre : un processus de co-construction des connaissances

Plus qu'une construction des connaissances, l'apprentissage relève d'un processus de co-construction de ces dernières, dans la mesure où il n'est pas le fruit d'une démarche purement individuelle et intérieure mais s'élabore aussi dans la relation avec autrui, point mis en avant par les deux théories décrites précédemment.

1.2.1. Les socio-constructivistes

Si le constructivisme entendu au sens strict conçoit les interactions sociales comme permettant la transformation des processus inter-individuels en processus intra-individuels, l'approche socio-constructiviste, encore appelée "constructionnisme", stipule que les connaissances d'un individu sont socialement construites □ le sujet les structure activement, les relie les unes aux autres à travers un processus de négociation, d'échanges, de confrontations, de coopération entre pairs. Le processus d'apprentissage s'insère donc dans les pratiques socioculturelles elles-mêmes.

L'approche socio-constructiviste, en particulier les travaux de Vygotsky, mais aussi de Leontiev et Bruner, constituent ainsi une assise théorique au concept d'environnement d'apprentissage dans la mesure où un rôle central est accordé à la collaboration dans l'évolution des facultés cognitives et langagières. En effet, Vygotsky avance que le développement cognitif de l'enfant, et de l'humain en général, est dépendant des relations sociales (et des instruments sémiotiques qui permettent les échanges, notamment le langage). L'apprentissage repose de ce fait sur une aide mutuelle entre un expert et un novice, aide qui permet à ce dernier de progresser au sein de sa Zone de Proche Développement (ZPD), encore appelée "zone de développement proximal", et définie en ces termes par Vygotsky (1934) □

Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau

*qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone de proche développement.*⁵□

Vygotsky distingue ainsi entre ce que l'apprenant parvient à accomplir par lui-même, et avec le soutien d'un adulte ou d'un pair plus compétent.

Grâce à l'interaction sociale, l'enfant peut atteindre un niveau de connaissances et de performance plus élevé que s'il est seul. Il est en effet amené à questionner l'objet d'apprentissage, à mettre à jour ses représentations internes, ce qui lui permet d'accéder à cet espace potentiel de progrès auquel il n'aurait pas eu accès autrement.

La théorie de Bruner est très proche de celle de Vygotsky dans la mesure où, pour Bruner, le développement du langage s'inscrit dans son fonctionnement social au travers d'activités (non exclusivement verbales)□

l'acquisition du langage intervient dans un contexte de "dialogue d'action" dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte (1983□ 202).

C'est donc avec l'aide de son entourage que l'enfant développe progressivement des formes linguistiques de plus en plus complexes.

La médiation sociale prend alors tout son sens dans le cadre socio-constructiviste. Comme le soulignent Arditty et Vasseur□

Pour Vygotsky comme pour Bruner, le jeune enfant est dès le départ un interactionniste efficace. Cette interaction est d'abord non verbale, tactile, auditive, olfactive, visuelle avant d'être verbale, ce que Bruner (1983) résume en disant que l'on va "de la communication au langage" et non l'inverse (2002 : 257).

Selon cette position, les processus cognitifs ne peuvent se développer que par le biais d'un étayage (à dimension plurielle, c'est-à-dire non réduit à l'aide linguistique). Ainsi la connaissance est-elle l'effet d'une co-construction entre les individus. Cette dimension sociale de l'apprentissage est également prise en compte par les cognitivistes.

⁵ La référence dans l'édition que nous avons consultée est (1985 : 270).

1.2.2. Les socio-cognitivistes

Legros, Maître de Pembroke et Talbi rappellent que le paradigme cognitiviste "*dans sa forme 'pure' [...] repose sur la croyance en l'existence d'un monde réel externe à l'individu et indépendant de l'expérience humaine. C'est l'organisation de ce monde qui structure et modélise les connaissances de l'individu*" (2002□28). Néanmoins, les socio-cognitivistes s'intéressent au contexte qui encadre l'apprentissage et dont ce dernier se nourrit. Ils introduisent un lien entre la dimension individuelle et la dimension collective, comme l'expliquent Henri et Lundgren-Cayrol□

Inspirés par l'anthropologie et la psychologie sociale, et sans renier les explications de leurs collègues psychocognitivistes sur le fonctionnement cognitif de l'apprentissage, ils estiment que l'apprentissage est soumis à trois variables dominantes□1) l'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel, 2) l'ancrage social et 3) le transfert des connaissances (2001□16-17).

Ces mêmes auteurs précisent :

Les sociocognitivistes ne font pas de l'apprentissage une démarche exclusivement individuelle et intérieure comme c'est le cas des psychocognitivistes. Ils y ajoutent une dimension sociale qui rend l'apprentissage tributaire de facteurs extérieurs à la personne. Le processus est donc autant individuel que collectif et met en cause deux types de négociations□ l'une avec soi-même et l'autre avec les personnes du milieu (Harri-Augstein, 1991). La négociation individuelle prend la forme d'une interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et la réflexion critique, métacognitive, qu'il mène sur ses propres connaissances. La négociation à caractère social permet à l'apprenant de revoir et de restructurer ses représentations individuelles pour les adapter à la culture du milieu (2001□17).

Cette conception ajoute donc à l'approche psycho-cognitiviste un ancrage social qui soude apprentissage et environnement.

Toutefois, si le processus d'apprentissage est nécessairement personnel mais se construit aussi avec l'autre, se pose alors la question de l'articulation entre l'individuel et le collectif. On est amené à s'interroger sur cette relation puisque l'apprenant est en interaction non seulement avec lui-même mais également avec ses pairs.

1.3. Articulation entre individuel et collectif

Nous nous trouvons de fait confrontés au paradoxe suivant⁶ exprimé par De Vecchi et Carmona-Magnaldi :

La construction d'un savoir est un processus hautement socialisé et pourtant c'est chacun qui se construit sa propre connaissance. [...] En effet, on a besoin des autres pour s'appropriier individuellement des savoirs, en suivant son propre cheminement (1996 : 251).

Il convient donc d'analyser maintenant cette auto-socio construction inhérente à la dynamique de l'apprentissage.

1.3.1. Etayage et désétayage

Nous avons vu que l'échafaudage mutuel, encore appelé étayage (concept introduit par Bruner), dont le discours est le principal vecteur, permet à l'apprenant de progresser dans sa "zone de proche développement", l'entourage lui fournissant un point d'appui tout en déclenchant chez lui un conflit socio-cognitif, une déstabilisation. Dans un second temps, et de manière progressive, une autorégulation, un fonctionnement stratégique indépendant se met en place chez l'apprenant. Il se passe alors des aides, comme le souligne Vygotsky (1934) :

Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.⁶

En d'autres termes, à l'étayage succède un désétayage qui permet à l'apprenant de gagner en autonomie, deux opérations dont Meirieu et Develay rappellent qu'elles sont aussi essentielles l'une que l'autre :

Il faut étayer le développement d'un sujet, c'est-à-dire, en prenant appui sur les savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis, prolonger son développement en mettant en place des situations interactives qui lui permettent de progresser... Puis il faut désétayer, c'est-à-dire lui permettre progressivement de se passer de toutes les aides qu'on lui a proposées, d'être suffisamment solide pour que de nouveaux dispositifs puissent s'appuyer sur ce qu'il vient d'acquérir et engager

⁶ La référence dans l'édition que nous avons consultée est (1985 : 273).

un nouveau progrès. [...] La première phase suppose l'identification de ce que l'élève sait déjà, de ce qu'il peut déjà faire, des représentations dont il dispose sur la question considérée ; et, à partir de là, elle doit déboucher sur la mise en place de situations didactiques où ses connaissances et ses modes de fonctionnement intellectuels sont mis à l'épreuve et font l'objet d'une réélaboration. [...]

La deuxième phase du processus consiste, ensuite, à désétayer, c'est-à-dire à permettre au sujet d'intérioriser ses acquis, de les faire siens au point de pouvoir les mettre en œuvre en dehors de la situation de formation. Pour cela, il faut qu'il apprenne à se passer des appuis (1992□117-118).

Ces auteurs précisent que le désétayage doit, au final, permettre à l'apprenant de réutiliser seul ce qu'il a appris, et cela dans d'autres circonstances□

il faut aussi qu'il découvre que ce qu'il vient d'acquérir peut s'utiliser et être mobilisé dans d'autres situations et problèmes que ceux construits tout exprès par l'enseignant ; il faut qu'il cherche lui-même d'autres occasions dans lesquelles ses acquis ont du sens. C'est ce que nous nommons la "décontextualisation" et dont nous croyons que l'élève ou le formé doit être le véritable acteur (1992□117-118).

Ainsi la médiation à caractère social, qui suppose un étayage s'estompant progressivement, vise-t-elle à terme l'autonomie de l'apprenant. Elle facilite chez ce dernier la démarche cognitive qui consiste à reconstruire le savoir, pour se l'approprier et l'utiliser à bon escient dans des activités sociales, multiples et différenciées.

Il est donc possible d'adopter le point de vue de Lave qui, précisent Henri et Lundgren-Cayrol "suggère que l'apprentissage n'est pas seulement le fruit de l'interaction sociale ou de l'intelligence individuelle, mais plutôt le résultat de la synergie des deux" (2001□24).

Sachant que les connaissances se construisent de manière individuelle mais aussi en relation avec autrui, les situations d'apprentissage mises en place tendent à intégrer la dimension collective en faisant notamment appel au travail collaboratif ou coopératif. Quelle différence existe-t-il entre ces notions ?

1.3.2. Apprentissage collaboratif/coopératif/collectif

La littérature du domaine opère fréquemment une distinction entre collaboration et coopération. La collaboration consiste à proposer aux participants de réaliser la totalité d'une tâche en commun. La coopération consiste, elle, à décomposer les éléments d'une tâche et à les répartir entre les différents membres d'un groupe, de façon à ce que chacun en réalise une partie. Les résultats individuels sont ensuite rassemblés en un tout.

Dillenbourg (1999) explique que la collaboration implique chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de problème. La coopération fait, quant à elle, appel à une plus grande division du travail, comme le précisent Henri et Lundgren-Cayrol

On s'entend généralement pour dire que les groupes coopératifs et collaboratifs agissent et travaillent pour atteindre un but commun ou partagé. Cole (1993) tient cependant à nuancer cette proposition en nous rappelant les deux sens que l'on peut donner au mot "partage". D'une part, le partage renvoie à la division d'un tout en plusieurs parties. D'autre part, le partage peut aussi vouloir dire prendre part ou participer à quelque chose. Cole observe que la coopération entend le partage dans le sens de "division" alors que dans le cadre d'une collaboration, il signifie "participer". Nous trouvons cette nuance fort utile pour nous aider à distinguer les deux modes de fonctionnement.

En effet, la coopération, comme l'indiquent Abrami et al. (1995), repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action ou d'accomplir une sous-tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but c'est lui qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'œuvre collective.

Dans un contexte de collaboration, les membres du groupe se donnent également un but commun. Mais ce n'est pas uniquement le groupe qui, par ses activités, travaillera à l'atteinte du but chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants (2001 31 - 33).

Cependant, la distinction entre "coopératif" et "collaboratif" est parfois ténue d'autant que les deux peuvent coexister. En effet, Henri et Lundgren-Cayrol déclarent :

La collaboration se caractérise par des rapports plus égalitaires entre les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de formation (Pradl, 1991). Elle préconise un processus plus démocratique que la coopération en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilités partagées. En raison de leur maturité, de leur responsabilité et de l'autonomie dont ils jouissent, les apprenants peuvent, tout en participant aux activités du groupe, faire des choix selon leur cheminement et utiliser les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent. Pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche. Toutefois, s'il le désire, rien n'empêche un groupe collaboratif de réaliser une tâche selon le mode coopératif. Dans une démarche de collaboration, la tâche coopérative n'est donc pas exclue dans la mesure où elle est l'expression d'un choix fait par le groupe et où elle trouve sa pertinence pour l'atteinte du but (2001□36).

Par conséquent, nous nous rangerons volontiers du côté de ceux qui, comme Mangenot (2003), préconisent l'hyperonyme "collectif".

En recentrant sur la différence entre individuel et collectif (entendu au sens large), il est possible de mettre en avant la supériorité du travail collectif en matière d'apprentissage, en prenant notamment appui sur Legros, Maître de Pembroke et Talbi :

De nombreuses données ont confirmé la plus grande efficacité de l'apprentissage collaboratif par rapport à l'apprentissage individuel (Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley, 1995). Selon Puntambekar (1999), l'apprentissage collaboratif facilite en effet la recherche des informations pertinentes, leur articulation et leur mise en cohérence. Il permet une recherche plus efficace des procédures nécessaires à la résolution des problèmes, et en particulier des problèmes complexes [...]. En outre, il contribue à développer les interactions verbales entre les partenaires, et ces interactions, qui sont la marque et le résultat de la confrontation des représentations activées, constituent en réalité une activité de négociation sur la construction de la

représentation des connaissances communes, qu'il s'agisse de connaissances générales (Fruchter & Emery, 1999) ou des connaissances scientifiques (Hsi & Hoadley, 1997) (2002□32).

Pudelko, Legros et Georget notent également que□

C'est dans des situations d'apprentissage complexe ou de grande créativité que l'apprentissage par collaboration s'avère plus efficace et largement supérieur à l'apprentissage individuel ou compétitif (2002□61).

La dimension collective de l'apprentissage renvoie ainsi à des cadres théoriques qui conçoivent la cognition non pas comme uniquement individuelle, mais distribuée, socialement partagée.

1.3.3. Cognition distribuée/socialement partagée

Le courant de la cognition distribuée a été essentiellement porté par les travaux de Hutchins (1995), pour qui la cognition, située dans son contexte, n'est pas une entité que le sujet possède mais est "distribuée" entre les différents agents et l'ensemble des composantes de l'environnement. En d'autres termes, la cognition qui se met en œuvre à travers l'exploitation des ressources qui structurent l'activité n'est pas seulement celle de l'apprenant mais se partage entre les acteurs, le milieu, et la situation elle-même. Perkins fait d'ailleurs référence à "la personne-plus" (c'est-à-dire à l'individu **et** son milieu), précise Ott (1999). Selon Pea (1993), l'activité cognitive partagée socialement a pour effet d'étendre les ressources cognitives individuelles.

Salembrier explique que le cadre de la cognition distribuée permet de "*dépasser le niveau d'analyse classiquement adopté en sciences cognitives (l'individu) et de parvenir à la caractérisation d'une cognition située et incarnée (embodied) dans son contexte d'occurrence, ce qui signifie considérer la cognition en ce qu'elle a de distribué entre les agents et les éléments de la situation*" (1996□7). Il ajoute□

le courant de la Cognition Socialement Partagée (CSP) partage avec la Cognition Située l'idée de la réhabilitation du rôle du fonctionnement social dans l'étude de la cognition humaine (Resnick, 1991). Pour la CSP le social ne constitue pas seulement une composante d'arrière plan ou un élément du

contexte à prendre en compte dans l'étude des mécanismes cognitifs □ *il détermine largement la nature des processus cognitifs mis en œuvre et la performance d'un individu rapportée à un contexte social de référence* (1996 □ 10).

Le travail collectif permettrait donc de développer des connaissances qui sont plus que la somme des connaissances individuelles des membres du groupe.

Ces réflexions nous conduisent également à examiner de plus près ce que l'on entend par "apprentissage situé".

1.4. Apprentissage situé

Collins, Brown et Newman le définissent ainsi □

Situated learning. A critical element in fostering learning is to have students carry out meaningful tasks and solve meaningful problems in an environment that reflects their own personal interests as well as the multiple purposes to which their knowledge will be put in the future (1989 □ 487).

Suite à l'impulsion donnée notamment par Resnick (1989), s'est développée l'idée du besoin de contextualiser l'enseignement. Brown, Collins et Duguid précisent □

In essence, cognitive apprenticeship attempts to promote learning within the nexus of activity, tool, and culture [...]. Learning, both outside and inside school, advances through collaborative social interaction and the social construction of knowledge (1989 □ 40).

L'apprentissage est ainsi perçu comme une activité située socialement et ancrée dans la réalité. Il peut, par exemple, reposer sur la proposition d'activités similaires à des problèmes professionnels. La priorité est donc donnée au pragmatisme et au sens. Il s'agit alors d'un apprentissage signifiant pour les individus dans la mesure où il porte sur des tâches proches de leurs besoins, et qui présentent par conséquent un intérêt certain pour eux.

Collins, Brown et Newman ajoutent □

First, students come to understand the purposes or uses of the knowledge they are learning. Second, they learn by actively using knowledge rather than passively receiving it. Third, they learn the different conditions under which

their knowledge can be applied. [...] Fourth, learning in multiple contexts induces the abstraction of knowledge, so that students acquire knowledge in a dual form, both tied to the contexts of its uses and independent of any particular context. This unbinding of knowledge from a specific context fosters its transfer to new problems and new domains (1989□487).

Le point quatre de cette citation est une réponse aux critiques selon lesquelles ce qui est acquis dans un certain contexte tend à lui être "soudé", et pose donc le problème de sa transférabilité. A ce sujet Mondada et Pekarek Doehler expliquent :

Les courants que nous venons de développer [...] nous invitent à approfondir plusieurs sens dans lesquels on peut considérer que la cognition est située□ a) elle est située dans les contingences de l'organisation locale de l'action conçue comme un accomplissement pratique [...]□ b) elle est située dans un cadre culturel et historique particulier [...], c) elle est située dans l'environnement et dans les objets que les activités configurent. [...] Ces définitions du caractère situé de la cognition permettent de montrer qu'elle se manifeste dans des compétences qui sont imbriquées dans des activités et des cadres de participation spécifiques et qui donc ne peuvent pas être 'exportées' sans problème, généralisées à d'autres contextes ou traitées comme universelles (2000□168-169).

Porquier et Py apportent l'éclairage suivant, position que nous adopterons volontiers□

Tout apprentissage peut ainsi être envisagé soit comme une activité idéalement dégagee de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois□ on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages. Autonomie et dépendance des connaissances par rapport aux circonstances de leur ontogenèse ne seraient alors pas dissociables (2004□6).

Les définitions d'un travail collectif à caractère situé soulignent l'importance de l'action et de l'interaction entre les participants. Mais qu'entend-on exactement par action, activité, production, tâche, projet - termes dont les occurrences sont fréquentes ? Et quelles en sont les contributions en matière d'apprentissage ?

1.5. Apprentissage et théorie de l'action

Si l'on remonte aux sources de la théorie de l'action définie par Leontiev, on s'aperçoit qu'elle comprend trois niveaux : les activités, les actions et les opérations. Une activité qui naît d'un besoin est associée à un motif, une action à un but et une opération aux conditions nécessaires à son exécution.

If activity may be correlated to motive and action to aim, then operation may be correlated to conditions. This simplest psychological unit of activity is subordinate to action, and therefore in turn to activity as a whole. [...] The correlation between activity, actions, and operations is dynamic (1981 : 17-18).

Combiner la théorie de l'action et la dimension sociale inhérente à l'apprentissage ouvre des perspectives en matière de didactique : cela permet d'inscrire l'apprentissage dans une théorie de l'action sociale, et donc de la co-action, comme le souligne notamment Puren (2002 et 2004).

Comment y parvenir ? En proposant des projets visant une production collective. Précisons. Tout d'abord, le terme même de projet mérite d'être clarifié, car il renvoie à plusieurs acceptions. Ainsi, les sociologues envisagent des démarches de projet globales (projet de vie, projet sociétal...) comme le précisent Courtois et Josso (1997). Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et Etévé, 2005) fait état du projet individuel de formation, du projet global de l'apprenant. Nous retiendrons pour notre part ce qui a trait à la pédagogie du projet. Appartiennent à cette mouvance des pédagogues comme Dewey dont l'approche pragmatique ne se limite pas à la répétition d'activités, mais intègre le stade essentiel de la réflexion par l'apprenant sur le comment et le pourquoi de ses actions. Freinet est aussi représentatif de cette pédagogie. Les étapes de la réalisation d'un projet selon Freinet sont généralement les suivantes, rappelle Schlemminger :

- le débat collectif sur le choix et la définition du (des) projet(s) à réaliser
- la répartition des tâches et des responsabilités

- la planification de la réalisation des tâches dans le temps et dans l'espace☐
- l'évaluation des besoins en outils, ressources et moyens☐
- l'échange régulier sur l'avancement des travaux☐
- la présentation des résultats intermédiaires et définitifs☐
- leur discussion et critique dans le but de les amender et améliorer☐
- la publication des travaux finis sous différentes formes (2003☐49).

En regard de la théorie de Leontiev, le projet correspond au but de l'activité, et la motivation qu'il induit (en partie liée aux situations concrètes de résolution de problèmes qu'il propose), est associée au motif.

La production,☐quant à elle, peut être définie comme la création d'un objet, d'un document. De Vecchi et Carmona-Magnaldi soulignent que "***inventer, c'est élaborer une construction intellectuelle. [...] Créer, c'est fabriquer matériellement quelque chose qui n'existait pas encore. Cela suppose à la fois une conception [...] (donc une invention) et une réalisation***" (1996☐11). (Les termes ont été mis en relief par les auteurs.)

Si l'on fait le lien avec la théorie de Leontiev, la production est donc le résultat des tâches effectuées.

A ce sujet, Astolfi rappelle la distinction entre groupe de production et groupe d'apprentissage☐

Meirieu a bien pointé, dans sa thèse, la différence essentielle entre groupe de production et groupe d'apprentissage. Alors que le second est orienté par l'élaboration cognitive d'un processus, le premier est soumis à la confection sociale d'un produit. Et pour que le produit soit le meilleur possible, il faut que chaque membre du groupe prenne en charge ce qu'il sait déjà le mieux faire. Autrement dit, la répartition des rôles devrait faire que chacun en apprenne le moins possible ! Au contraire, dans le groupe d'apprentissage, chacun doit avoir la responsabilité d'une mission pour laquelle son expertise est limitée (sans doute ne faut-il quand même pas qu'il soit complètement hors d'état de l'accomplir) et c'est précisément dans cette distance entre compétence actuelle et projet que se détermine l'objectif de la situation.

Si l'on veut qu'elles permettent malgré tout un apprentissage, ces séquences orientées par la réussite d'une production doivent gérer un double paradoxe. Le premier est qu'elles aboutissent quand même, en règle générale, à des savoirs,

même quand ceux-ci ne sont pas directement visés. [...] L'autre paradoxe, plus important peut-être, c'est que le produit final, même s'il n'est pas l'objectif, reste un mobile déterminant du processus (1994□175-176).

Le projet donne ainsi un statut "d'acteur-créateur" aux apprenants, comme le précisent Courtois et Josso. On a alors affaire à une pédagogie centrée non pas sur l'enseignant mais sur l'apprenant, susceptible de favoriser chez ce dernier le développement des processus cognitifs de construction des connaissances. Mais si la devise "*Hands-on, minds-on!*" nous semble pertinente, nous sommes néanmoins consciente des potentielles "dérives activistes" qu'elle peut induire. A cet égard, Courtois et Josso font notamment état d'une distinction importante à nos yeux entre "projet-agi" et "projet-subi". Il va de soi que la motivation engendrée par la participation à un projet se conjugue avec "projet-agi" et non avec "projet-subi".

En veillant à éviter ces différents écueils, la pédagogie de projet revient à mettre en œuvre un apprentissage à dimension collective qui privilégie le sens et l'efficacité de l'action, et dont le caractère situé génère de la motivation.

L'ensemble de ces rappels théoriques nous permet de délimiter le cadre dans lequel nous situons notre recherche. Pour le résumer, nous proposons de traduire les théories convoquées et les paradigmes associés en termes didactiques.

Notre positionnement implique que les activités d'enseignement doivent viser l'aide à la co-construction des connaissances, et non la transmission de ces dernières. Comme le rappelle Chaptal□

[□] constructivisme insiste sur les changements majeurs du rôle de l'enseignant qui devient, selon la formule connue, un "guide on the side" [...] au lieu d'être un "sage on the stage" (2004□58).

Pour tenter d'y parvenir, des projets ou tâches peuvent être proposés. Ils confèrent un but à cette entreprise. Ils gagnent à être accomplis de manière collective (surtout s'ils sont complexes). Ils contribuent toutefois au développement individuel des apprenants, chacun bénéficiant de l'apport des différents membres de la communauté d'apprentissage. Ils s'effectuent dans une situation aussi proche que possible de la réalité□ ils sont donc signifiants et situés, ce qui n'empêche pas que les connaissances puissent être

décontextualisées, transférées, gage de leur appropriation et du développement de l'autonomie de l'apprenant.

Cela rejoint en quelque sorte les propos de De Corte (1996[99]), cité par Legros, Maître de Pembroke et Talbi (2002[36]), qui décrit ainsi les caractéristiques majeures d'un apprentissage efficace[

L'apprentissage efficace est constructiviste, cumulatif, autorégulé, intentionnel, situé et collaboratif.

Examinons maintenant ce que signifie apprendre une L2 dans la perspective socio-constructiviste qui est celle que nous retenons, dans la mesure où ce sont les processus d'apprentissage s'insérant dans des pratiques socioculturelles, elles-mêmes responsables de la (re)co-construction des connaissances par le sujet, qui nous intéressent au premier chef.

Chapitre 2

Qu'est-ce qu'apprendre une L2

Précisons la manière dont nous envisageons le terme "langue".

Dans la lignée de Benveniste (1966:131) pour qui "*nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione*" (rien n'est dans la langue qui n'ait d'abord été dans le discours), Culioli déclare (2002:88) : "*Je ne vois pas comment je peux avoir accès à 'la langue' si ce n'est à travers 'la parole'*", soulignant ainsi la nécessité de sortir de la dichotomie langue-parole introduite par Saussure. Les énonciativistes appréhendent en effet la langue à travers les situations d'énonciation : un énoncé est pris en charge par un énonciateur et interprété par un co-énonciateur, ce qui implique un ancrage situationnel, comme l'explique Culioli

L'activité de production et de reconnaissance d'énoncés se fait toujours entre des sujets pris dans des situations à la fois empiriques et en même temps liées à des représentations imaginaires du statut de chacun des sujets par rapport à l'autre, par rapport à une société (2002:92).

Ce courant linguistique étudie par conséquent la langue dans son utilisation, en considérant tout particulièrement l'activité à la fois de l'énonciateur et du co-énonciateur, qui construisent et reconstruisent le sens.

La didactique des langues est un domaine pluriel où se côtoient des approches diverses. Beaucoup de recherches actuelles portent sur les compétences plurilingues des apprenants, mais dans notre contexte spécifique, nous n'avons pas insisté sur cette perspective. Nous nous concentrerons donc sur l'apprentissage de ce que nous avons convenu d'appeler une L2.

En fonction de ce que nous venons d'évoquer au chapitre précédent et ci-dessus, on est logiquement conduit à une position qui rejoint l'approche actionnelle, courante en didactique des langues. Apprendre une L2 suppose une construction dans l'interaction avec autrui, c'est-à-dire une co-construction. L'apprentissage de la L2 s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère social : l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, comme le

rappelle le Cadre européen, qui va dans le sens des références scientifiques sur lesquelles nous prenons appui :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine justification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (2001-15).

On dépasse alors "l'approche communicative" dans la mesure où l'on va au-delà, d'une part de la centration sur l'apprenant, et d'autre part de la communication comme une fin en soi. L'apprenant rencontre ainsi dans l'interaction et la médiation, des obstacles qui le déstabilisent, l'amènent à prendre du recul, ce qui lui permet de progresser en déconstruisant, construisant et reconstruisant le sens dans un contexte communicationnel. Aussi est-il nécessaire, dans cette perspective, de revenir sur le concept de communication, avant d'examiner les principes qui régissent l'apprentissage d'une L2 selon les théories de l'acquisition et l'approche socioculturelle, pour pouvoir ensuite cerner l'impact de notre positionnement théorique sur le plan didactique.

2.1. Evolution du concept de communication

Moirand donne la définition suivante de la communication :

Un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de messages (1982-9-10).

Ce qui sous-entend qu'il existe "*une relation fonctionnelle entre "communicatif" et code linguistique*", pour reprendre une des conclusions de Gaonac'h (1991: 187), relation qu'il convient d'analyser de plus près d'un point de vue interactionnel.

2.1.1. L'interaction au cœur des débats

Ce qui départage les différentes conceptions de la communication relève, en effet, du degré d'interaction qu'elle suscite entre les participants. A ce sujet, Bange (1992) souligne un clivage entre l'analyse du discours (qui procède de la théorie des actes de langage de Searle) et l'analyse conversationnelle (issue de l'ethnométhodologie).

Selon Bange, l'analyse du discours repose sur l'idée que

La communication se résout dans l'obéissance à des ensembles de règles et de normes qui prescrivent exactement comment on doit réagir dans les différentes situations. La communication n'est que l'application de règles pré-établies qui permettent l'expression de l'intention du locuteur. Le discours est un système clos, agencé dans une relation de dépendance réciproque entre des parties déterminées et soumises à l'action de mécanismes qui font partie du système (1992: 18).

Bange considère donc la conception de la communication de Searle (1972) comme peu orientée vers l'interaction. En effet, Searle pose la relation entre l'énonciation et l'intention du locuteur en ces termes :

Lorsqu'on parle, il est caractéristique que l'on ait l'intention de signifier quelque chose par ce que l'on dit et ce que l'on dit, la suite des sons que l'on émet, a pour caractéristique d'avoir une signification (1972: 83).

[...] "l'effet" produit sur l'auditeur n'est ni une croyance, ni une réaction, il consiste simplement pour l'auditeur, à comprendre ce que dit le locuteur (1972: 88).

Bange voit là une conception monologique de la parole et le primat du linguistique. Comprendre signifie alors saisir des structures linguistiques. Cette conception ne donne, selon Bange, qu'un contenu appauvri au concept d'interaction (dans la mesure où les actions sont accomplies successivement par les participants individuels) par opposition à l'analyse conversationnelle. Cette dernière, dont l'étude s'est répandue ces dernières années, tend à considérer que le phénomène englobant est celui de l'activité verbale, dont la langue est un aspect. Les conversations sont des agencements d'activités menées par les participants dans

des situations variées. Les tours de parole caractérisent la réalisation de l'interaction qui s'effectue au moyen de la langue. Ce ne sont pas des unités grammaticales mais des unités interactives.

Les propos de Bange traduisent le bouleversement récent qu'a connu la linguistique, sous l'impulsion donnée notamment par Bakhtine pour qui

La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue (1977 : 136).

L'auteur souligne ainsi la "coprésence" du sujet et de ceux auxquels il s'adresse, qui caractérise selon lui toute énonciation. Nous voyons là une invitation à mettre en regard l'interaction verbale et la théorie de l'énonciation de Culioli (1970), afin de mieux cerner les schémas de la communication.

2.1.2. Interaction et théorie de l'énonciation

Reprenons la définition de la communication donnée par Bange

On peut en effet considérer que ce qui compte dans la communication, ce ne sont pas les intentions des locuteurs, mais les conséquences que les récepteurs tirent réellement des actions verbales. Cela implique un changement de perspective : l'analyse ne se centre pas sur l'intention du locuteur, mais sur l'interprétation qui en est faite par le récepteur, et que manifestent ses réactions (verbales ou comportementales), laquelle interprétation est elle-même acceptée ou corrigée par le locuteur initial. Naturellement, le locuteur initial a lui-même anticipé ce que pourraient être l'interprétation et la réaction du récepteur et réalisé sa propre énonciation en fonction de ce qu'il attend du récepteur (1992 : 17).

On s'aperçoit qu'elle corrobore le schéma de la communication de Culioli pour qui "l'interlocuteur n'est pas simplement un locuteur en miroir" (2002 : 34). Dans cette optique, le langage n'est pas un outil mais un système symbolique et l'émergence du sens nécessite un "ajustement" entre les énonciateurs.

Comme le rappelle Vignaux (1988 : 93-94), pour Culioli (1970)

*c'est parce qu'il y a, dans la communication, des opérations aux deux bouts que les énoncés prennent un sens (opérations complexes, car tout émetteur est en même temps, c'est-à-dire **au même moment**, récepteur et réciproquement).*

Communiquer implique donc de construire et reconstruire le sens des énoncés. Cela suppose, précise Culioli (1973)

[une] construction interprétative que fait tout énonciateur lorsqu'il agence des éléments du langage et [une] "reconstruction" qu'en retour, opère tout interlocuteur lorsqu'il lui faut comprendre ce qui a été là, mis en relation, et les raisons de cette mise en relation (cité par Vignaux, 1988/96).

Et Culioli (1973) ajoute le corollaire suivant

*"Dire" ou "énoncer", c'est effectivement, toujours construire et selon une certaine "forme" mais en même temps, c'est encourir le risque d'interprétations multiples voire de "**malentendus**". Il y a toujours prolifération du langage sur lui-même nous avons toujours un jeu de formes et un jeu de significations (cité par Vignaux, 1988/96).*

Énoncer introduit donc un "jeu intersubjectif" qui conduit aux notions d'ajustement, de stabilité, de déformabilité exposées par Culioli (1986)

*Il nous faut poser, au cœur de l'activité de langage (qu'il s'agisse de représentation ou de régulation) **l'ajustement**, ce qui implique à la fois la stabilité et la déformabilité d'objets pris dans des relations dynamiques, la construction de domaines, d'espaces et de champs où les sujets auront le jeu nécessaire à leur activité d'énonciateurs-locuteurs (cité par Vignaux, 1988/115-116).*

Vignaux explique

*La "**stabilité**" est aisément compréhensible il s'agit de ces régularités d'"ajustement" inter-locuteurs et inter-énoncés que l'on retrouve dans l'interaction langagière quotidienne et qui font que chacun "s'y retrouve", comprend, "communique" sans que pour autant, cette "stabilité" corresponde à une rigidité dans nos échanges.*

*La "**déformabilité**" signifie qu'au-delà de ces régularités apparentes voire codifiées de la "communication", l'activité langagière va en vérité, se fonder constamment sur des jeux de "déformation" autrement dit des "**transformations**" incessantes de ces domaines de sens, d'opinions ou de conceptions qui nous sont régulièrement donnés comme "stables" (1988/116).*

Ce qui n'empêche pas une certaine "harmonie" dans la communication, dont Culioli rend compte en ces termes□

La relation entre sujets énonciateurs entraîne un ajustement complexe, parce que nous ne fonctionnons pas comme des machines pré-réglées et synchronisées, qui auraient en commun un stock de représentations fixes. Bref, il n'y a ni pré-réglage, ni harmonie pré-établie. Cela signifie que nous nous accordons, nous nous ajustons les uns aux autres, de sorte que nos représentations subjectives soient à portée d'autrui (1999□92).

Au sens étymologique du terme, il y a "harmonie" (le sens technique est l'ajustement, le jointage), non point préétablie, mais construite par l'intersubjectivité (1999□98).

Ainsi le processus d'interprétation est-il complexe, d'autant qu'il intègre aussi ce que Gumperz désigne par "*the social input*" c'est-à-dire l'*input* social de la conversation (1982□153), qui vient s'ajouter à l'*input* verbal. D'où l'accumulation de difficultés dans le cadre d'une communication entre natifs et non-natifs.

Ces réflexions nous conduisent à une nouvelle définition de la communication que celle proposée initialement. Il s'agit en effet d'une activité sociale organisée collectivement par les participants, d'une procédure qui nécessite de négocier le sens en permanence, dans laquelle activités et contexte se conditionnent réciproquement.

Interrogeons-nous maintenant sur le rôle de l'interaction et de la négociation du sens inhérentes à l'activité de communication, en matière d'apprentissage d'une L2.

2.2. Schémas d'apprentissage d'une L2

Nous examinerons ici les principes régissant l'apprentissage d'une L2 selon les théories d'acquisition et les théories socioculturelles, qui partagent toutes deux l'importance du rôle de l'interaction.

2.2.1. Du côté des théories d'acquisition

Si l'acquisition d'une L2 a longtemps accordé un rôle prépondérant à l'*input*, une place croissante est désormais dévolue à l'interaction, la négociation du sens et la production.

2.2.1.1. Rôle de l'*input*

Notons tout d'abord que pour Krashen, la production langagière est le résultat de l'acquisition, elle n'en est pas la cause. Selon sa théorie de l'"*Input Hypothesis*", la production en L2 repose principalement sur un système de savoir implicite, acquis de manière incidente au moyen de l'*input* compréhensible.

Rappelons les définitions que donne Ellis du savoir implicite et du savoir explicite☐

Implicit knowledge refers to that knowledge of language that a speaker manifests in performance but has no awareness of. [...] Explicit knowledge refers to knowledge about language that speakers are aware of and, if asked, can verbalize (2003☐105).

Krashen considère que l'acquisition et l'utilisation d'une L2 relèvent essentiellement de processus inconscients gérés par un dispositif inné. Il oppose ainsi catégoriquement "l'apprentissage" conscient, délibéré des règles explicites, à "l'acquisition" inconsciente, incidente d'un savoir procédural. Le premier, le savoir déclaratif, provient de l'extérieur et demeure, en quelque sorte, extérieur au sujet. Le second, le savoir procédural, appartient véritablement au sujet, et constitue sa compétence linguistique. Selon Krashen, le savoir explicite ne remplit qu'un seul rôle, celui du "*monitor*", c'est-à-dire du système de contrôle des processus inconscients de production, et n'intervient qu'après coup. Il s'agit là d'une vision dichotomique entre acquisition et apprentissage, entre savoir implicite et savoir explicite, car le *monitoring* tel qu'il l'envisage n'a pas de répercussion sur le développement du système implicite. Ainsi, on n'apprend pas une L2, on l'acquiert si l'on est exposé à l'*input* compréhensible et si les conditions relatives au filtre affectif sont remplies (la motivation, l'attitude, la confiance...).

Nous ne retiendrons pas ce cadre théorique qui repose sur un clivage entre inné et acquis, en nous appuyant notamment sur les travaux de Ledoux. Ce dernier souligne précisément que du point de vue de la neurobiologie☐

Le débat porte moins sur la simple dichotomie entre inné et acquis que sur la manière dont chacun contribue à la formation du cerveau (2003☐88).

Selon lui, les gènes et l'environnement interagissent et la question centrale porte sur leur degré de contribution□

Le débat n'oppose pas tant les gènes aux effets de l'environnement que leurs contributions respectives (2003□96).

Pour Ledoux, le fait que certaines caractéristiques soient innées ne remet pas en cause la nature épigénétique du développement. Une connaissance ne peut pas être envisagée comme uniquement innée ou uniquement due à des facteurs non génétiques.

Ainsi héritage et apprentissage coexistent□l'apprentissage est important, mais tout n'est pas appris pour autant non plus.

Nous ferons par conséquent appel à des théories qui accordent toujours un rôle important à l'*input*, mais rejettent la dichotomie entre acquisition et apprentissage, l'imperméabilité entre savoir implicite et savoir explicite prônée par Krashen, d'autant que nous nous situons dans le cadre d'un apprentissage d'une L2 hors immersion, en l'occurrence en situation institutionnelle.

2.2.1.2. Interaction et négociation du sens

Il est désormais courant dans les recherches sur l'acquisition et l'appropriation linguistique de s'intéresser au processus de construction de la langue et d'observer l'évolution de l'interlangue. Précisons que l'interlangue correspond à une étape transitoire, comme l'explique Py□

Par interlangue, nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant (1990□82).

La conviction que l'interaction sociale participe vivement à la (re)construction, (re)structuration de l'interlangue s'est progressivement renforcée. Les travaux sur la conversation exolingue (terme qui apparaît d'abord chez Porquier en 1979) entre locuteurs natifs et allophones ont notamment nourri cette recherche dans une perspective qui insiste sur le rôle constitutif de l'interaction dans les processus d'apprentissage.

Dans ce cadre, les échanges apparaissent comme dotés de vertus acquisitionnelles. C'est ce que Py qualifie de SPA ou Séquences Potentiellement Acquisitionnelles et qu'il définit en ces termes :

Ces séquences articulent deux mouvements complémentaires□un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un

message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable (1990□83).

L'articulation des mouvements d'auto- et hétérostructuration apparaît dans les prises (1990□85).

[Les] séquences potentiellement acquisitionnelles [...] s'enracinent dans une sollicitation et aboutissent à une prise (1990□86).

Ainsi les SPA contribuent-elles, selon Py, au passage de l'*input* à l'*intake* grâce à l'interaction, sachant que la notion d'*intake* (ou prise) introduite par Corder (1967) renvoie à ce qui est intériorisé par l'apprenant. Corder (1967 : 165) distingue en effet entre "*what is available for going in*" (l'*input*) et "*what goes in*" (l'*intake*).

Nous nous garderons cependant de déduire que l'acquisition passe nécessairement par les SPA. Entrent aussi en ligne de compte l'apprentissage incident, l'imitation, l'imprégnation permise par la dimension pragmatique...

Au vu du rôle croissant accordé à l'interaction dans l'acquisition d'une L 2, intéressons-nous maintenant précisément à l'hypothèse d'interaction développée par Long et à son évolution. A l'origine, cette hypothèse stipule que lors d'échanges, le locuteur le moins compétent signale ses difficultés de compréhension et obtient de ce fait en retour, de la part du locuteur "expert", un *input* plus compréhensible, ce qui facilite l'acquisition.

Avant d'analyser l'évolution de cette hypothèse d'interaction, on ne manquera pas de rappeler que lors d'une communication entre natifs et alloglottes, les problèmes liés à l'incompréhension ne se résument pas aux causes linguistiques, ils peuvent également être d'ordre culturel par exemple.

Long (1983) souligne aussi que, dans ce type de conversation, les natifs ont recours à deux stratégies. L'une consiste à éviter les risques d'incompréhension en laissant le contrôle du sujet au locuteur moins expert, ou en lui fournissant et en acceptant de sa part des réponses brèves. L'autre correspond aux tactiques mises en œuvre pour réparer les problèmes après qu'ils se soient produits, notamment en demandant au locuteur non-natif de clarifier son propos, tout en tolérant un certain degré d'ambiguïté dans son énoncé.

[...] selecting salient topics and treating them briefly, appear to be used only as strategies, to avoid conversational trouble. Others, such as acceptance of

unintentional topic-switches and clarification requests, serve as tactics, to repair the discourse when trouble occurs (1983□139).

Pour revenir à l'hypothèse d'interaction de Long, dont la première version est centrée sur l'*input* dans la mesure où la négociation de sens se produit suite à l'incompréhension signalée par le locuteur non-natif, la version plus récente (1996) s'est enrichie de la prise en compte de la production de l'apprenant. En effet, Long avance que le problème initial de compréhension, le déclencheur de l'interaction et de la négociation de sens, peut également émaner de la production du locuteur le moins compétent. Ainsi *input* et *output* interviennent-ils dans l'acquisition d'une L2.

Ce point de vue est corroboré par Pica qui en arrive à la conclusion suivante :

So where is research with respect to language learning through negotiation? [...] It can help make input comprehensible to learners, help them modify their own output, and provide opportunities for them to access L2 form and meaning (1994□520).□

L'argumentation développée par Pica est que la négociation du sens aide l'apprenant à obtenir un *input* plus compréhensible, certes, mais aussi à modifier lui-même son énoncé pour se faire comprendre.

Gass et Selinker résumant en ces termes l'importance de l'interaction et de la négociation du sens :

Conversational interaction in a second language forms the basis for the development of language, rather than being only a forum for practice of specific language features (2001□294).

Dans cette optique, un rôle croissant est désormais accordé à la production, alors qu'elle n'était auparavant pas perçue comme un des ressorts de l'apprentissage, mais comme une mise en pratique d'un savoir déjà existant, puis comme un moyen d'obtenir une clarification de l'*input*.

2.2.1.3. Rôle de l'*output*

Swain a introduit en 1985 la notion de "*pushed output*" ou "*comprehensible output*" définie comme suit :

Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately (1985□249).

L'interprétation qu'en donnent Gass et Selinker est□

What is meant by this concept is that learners are "pushed" or "stretched" in their production as a necessary part of making themselves understood (2001□277).

Plus récemment (1995) Swain ajoute□

Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology (1995□128 ; cité par Gass et Selinker, 2001 : 278).

Il convient donc de s'interroger sur les fonctions que remplit la production dans l'acquisition d'une L2. Gass et Selinker□adoptent le point de vue suivant□

We consider four possible ways that output may provide learners with a forum for important language-learning functions: (a) testing hypotheses about the structures and meanings of the target language; (b) receiving crucial feedback for the verification of these hypotheses; (c) developing automaticity in IL production; and (d) forcing a shift from a more meaning-based processing of the second language to a more syntactic mode (2001□278).

Pica, Holliday, Lewis et Morgenthaler (1989) défendent également l'idée que le "*pushed output*" a des effets bénéfiques sur l'apprentissage□

[learners] test hypotheses about the second language, experiment with new structures and forms, and expand and exploit their interlanguage resources in creative ways (1989□64).

Nous retiendrons de ces arguments que la production remplit des fonctions importantes en matière d'acquisition d'une L2, en ce sens qu'elle permet à l'apprenant□

- de tester des hypothèses sur l'utilisation de nouvelles structures et sur le sens des énoncés produits dans la langue cible□
- d'obtenir un retour qui lui permet de vérifier ses hypothèses□
- d'automatiser son savoir linguistique en le mettant en pratique.

A ces rôles s'ajoutent ceux mentionnés par Skehan en 1998, à savoir l'occasion pour l'apprenant d'accroître ses compétences langagières en produisant des "*long turns*", et de développer "*a personal voice*" en orientant la conversation autour de sujets auxquels il souhaite apporter sa contribution.

De plus, Schmidt et Frota (1986) suggèrent que la production permet à l'apprenant de prendre conscience de certaines de ses difficultés d'expression en L2 et d'y remédier dans la mesure du possible. Ces auteurs dénomment ce rôle "*autoinput*". En d'autres termes, la production de l'apprenant devient pour lui un *input* à partir duquel il est susceptible de constater le décalage éventuel entre son intention initiale de communiquer et l'interprétation qui en est faite par le récepteur, ce qui l'invite à modifier son énoncé et à en négocier le sens avec son interlocuteur. On rejoint là la position défendue par Culioli selon laquelle les échanges langagiers nécessitent une "régulation intersubjective" afin de limiter, autant que faire se peut, les risques d'incompréhension, comme nous l'avons expliqué précédemment.

En examinant l'ensemble de ces rôles, il apparaît que l'*output* a soit un impact direct sur l'acquisition (si l'on considère notamment sa contribution à l'automatisation du savoir linguistique), soit un impact indirect (dans la mesure où la production vise ou requiert l'obtention d'un *input*, la validation des hypothèses sur l'utilisation de nouvelles structures et sur le sens des énoncés, par exemple, se faisant au moyen de la rétroaction des interlocuteurs). Dans le premier cas de figure, la production peut être considérée comme centrale à l'acquisition. Le second permet seulement de conclure qu'elle y contribue.

On remarquera, par ailleurs, que les recherches en neurobiologie sont susceptibles d'offrir un autre éclairage sur l'importance du rôle désormais accordé à la production en matière d'acquisition de la L2. En effet, Ledoux explique que :

La capacité des neurones à se développer chez l'adulte et leur faculté à créer de nouvelles connexions pourrait expliquer l'apprentissage (2003□171).

Il précise que c'est l'activité neuronale elle-même qui renforce les connexions des circuits. Ainsi "*l'activité soutient la croissance*" (2003□106) et "*les nouvelles connexions établies par*

l'activité neuronale sont soumises à la loi du : "ça sert ou ça se perd" (2003:103). Appliqué à l'apprentissage de la L2, nous pourrions voir là la nécessité d'activer l'*output*, c'est-à-dire l'importance de la production comme une condition nécessaire au développement de la capacité langagière des apprenants.

Se dégage de l'ensemble de ces théories que, jouent un rôle pour l'acquisition de la L2, non seulement l'*input*, mais également l'*output*, les deux générant interaction et négociation de sens, comme le résumait Gass et Varonis :

[Negotiations] crucially focus the learner's attention on the parts of the discourse that are problematic, either from a productive or a receptive point of view. Attention, in turn, is what allows learners to notice a gap between what they produce/know and what is produced by speakers of the L2 (1994:299).

Ces propos et ceux de Schmidt (2001), pour qui l'attention est essentielle à l'apprentissage, nous permettent de déduire qu'en matière de processus d'acquisition d'une L2, la production conduit l'apprenant à repérer un manque dans son interlangue et à essayer d'y remédier.

Gass et Selinker détaillent :

It is through interaction (e.g. negotiation, recasts) that a learner's attention is focused on a specific part of the language, particularly on mismatches between TL forms and learner-language forms (2001:299).

The fact that a correct and an incorrect form are adjacent is important in creating a conflict for the learner. The mere fact of a contrast or a conflict draws a learner's attention to a deviant form, thereby highlighting the contrast through recasts or negotiation work (2001:301).

Another explanation for the importance of negotiated interaction concerns metalinguistic awareness, an important aspect of language learning. [...]

Learners are made aware of errors in their speech (whether in grammar, pronunciation, content, or discourse) through the questioning and clarification that often go on in negotiation. [...] In order to respond to an inquiry of nonunderstanding, NNSs must modify their output (2001:302).

La production contribue donc, chez l'apprenant, au développement du savoir explicite de réflexion sur la langue, qui vient compléter celui du savoir implicite incident. Le fonctionnement langagier lui-même n'opère-t-il par sur un double mode combinant règles et procéduralisation ?

2.2.1.4. Conception du fonctionnement langagier □ règles et/ou "exemplars" ?

Lorsqu'il s'agit de rendre compte du processus de production langagière, les positions des chercheurs divergent entre l'application de règles ou bien le recours à ce qu'il est convenu d'appeler "exemplars", "instances" ou encore "chunks", c'est-à-dire un stock de blocs lexicalisés dans lequel le locuteur puise.

Pour Levelt (1989), l'application de règles vaut pour les trois étapes du processus de production, à savoir la conceptualisation, la formulation et l'articulation du message.

Pour Anderson (2000), le développement de la compétence langagière suppose la procéduralisation du savoir déclaratif, compte tenu du fait que la communication exige de la rapidité et nécessite par conséquent une automatisation. Mais selon lui, le savoir n'est pas systématiquement initialement déclaratif, et le savoir procédural n'entraîne pas forcément la disparition du savoir déclaratif.

Ce dernier point nous renvoie à la notion de contrôle, plus précisément au fait que l'automatisation des processus cognitifs ne signifie pas pour autant que le système de contrôle n'opère plus. Cela est d'ailleurs corroboré par les recherches en neurobiologie, selon lesquelles le contrôle cognitif est présent en tout acte. Comme le souligne Griggs □

La neurobiologie et la psychologie cognitive ont bien démontré que toute action, y compris les actions verbales, repose sur des opérations régulatrices (2002 □ 59).

A ce sujet, Bange apporte les précisions suivantes □

Quand on dit que le savoir implicite est un savoir procédural géré automatiquement, tandis que le savoir explicite est un savoir déclaratif dont le traitement est contrôlé, on joue en fait sur une ambiguïté. Toute action inclut un contrôle cognitif [...] mais ce contrôle peut être automatique ou délibéré. Ce qu'on appelle "traitement contrôlé" est un traitement délibérément (consciemment) contrôlé. Ce qu'on appelle "traitement automatique" est un traitement non (ou peu) attentionnel. [...] Il s'est révélé utile de séparer les processus cognitifs en deux classes distinctes □ les processus automatiques qui ne demandent pas d'attention et les processus contrôlés qui demandent de l'attention. Les processus automatiques se déroulent sans contrôle conscient, ce qui ne veut pas dire qu'ils se déroulent sans contrôle (2002 □ 28).

On retrouve ici l'idée exprimée par Culioli selon laquelle il y a une composante épilinguistique (un contrôle cognitif) dans tout comportement langagier.

L'activité épilinguistique est une activité de contrôle d'une opération verbale en cours, une activité qui permet notamment au locuteur de procéder à des autocorrections. [...] Il n'y a pas lieu de s'en étonner car le contrôle cognitif est présent en tout acte. [...] Ce qui peut varier c'est la nature, la modalité du contrôle □ son caractère conscient ou non □ ce n'est pas sa présence ou son absence (cité par Bange, 2002 □26).

Par ailleurs, selon la théorie de Logan (1988) nommée "*Instance Theory*", la production fait appel à un stock de séquences d'informations issues de la pratique, parmi lesquelles le locuteur choisit.

According to the instance theory, automatization reflects a shift from reliance on a general algorithm to reliance on memory for past solutions (1988 □501).

The instance theory assumes that there is no change in the initial algorithm or in the memory process as practice progresses. All that changes with practice is the data base on which the memory process operates (1988 □516).

Le point de vue de Logan est partagé par Skehan (1998) pour qui, lors de la production, des blocs lexicalisés sont mobilisés, l'auteur précisant toutefois qu'ils pourraient avoir été initialement générés par un système de règles. Mais, remarque Ellis (2003), Skehan n'envisage pas la possibilité inverse qui consiste, pour l'apprenant, à décomposer une séquence d'informations en éléments constitutifs pour réutiliser ensuite ces derniers de manière créative lors de la production □

Learners work on their formulas systematically, gradually releasing elements for more creative use. This process of analysis occurs through production as learners experiment with combining chunks, replacing one item with another in a chunk, slotting in additional items, and modifying the form of one or more of the items. [...] It is difficult to imagine learners packaging and unpackaging their pre-assembled chunks without the possibility to try them out in production. Production, then, may constitute the mechanism that connects the learner's dual systems, enabling movement to occur from the memory-based to the rule-based system and vice-versa. If this interpretation is correct, learners may not be so reliant on input as has been generally assumed in SLA. They may be able to utilize their own internal resources, via using them in production, to both construct and complexify their interlanguages. Such an account affords an

explanation of what Swain might have meant when she talked about output helping learners to stretch their interlanguages (2003□115).

On rejoint là ce que Widdowson appelle "a packaging view of language use and acquisition" (1989□135).

Ce point est également mentionné par Payne et Ross, qui s'appuient sur le modèle conceptuel du développement de l'interlangue développé par Wray et Perkins (2000) et Wray (2002) :

In this model, early stages of acquisition are characterized by the learning of unanalyzed, formulaic sequences also known as "chunks". At the second phase of the model, once learners have amassed a database of chunks and as the stochastic patterns of those chunks in use become salient, learners begin to analyze and identify the constituent structure of these formulae. This results in the emergence of the grammatical system. As the focus shifts to analyzing chunks and learning to substitute constituents to create novel utterances, the acquisition of formulaic sequences drops (2005□50).

La production langagière s'avère ainsi être un processus complexe dont on peut considérer qu'il repose sur l'application de règles et sur le recours à des blocs lexicalisés adaptés à la situation de communication, comme l'expriment Wray et Perkins (2000)□

Our view is that the best deal in communicative language processing is achieved by the establishment of a suitable balance between creative and holistic processes. The advantage of the creative system is the freedom to produce or decode the unexpected. The advantage of the holistic system is economy of effort when dealing with the expected. Either system alone would be restrictive.

Nous pouvons conclure de l'ensemble de ces analyses que les théories d'acquisition confèrent désormais un rôle important non seulement à l'*input* mais aussi à la production (dont la nature semble relever à la fois de règles et d'*exemplars*), et que l'opposition entre implicite et explicite prônée par Krashen ne peut pas être regardée comme exclusive. Griggs précise :

Dans une communication verbale, celle-ci se place normalement aux niveaux supérieurs destinés à la constitution des buts communicatifs et à la conceptualisation du message, se déplaçant à des niveaux inférieurs lorsque des problèmes apparaissent□ l'autorégulation des opérations langagières cesse alors d'être automatique et devient contrôlée. [...] Lorsque l'attention de l'apprenant se focalise sur la langue, ce contrôle cognitif peut se transformer en

réflexion métalinguistique, forme consciente donc d'une autoréférenciation implicite permanente (2002□59).

L'apprenant semble aussi faire appel aux savoirs implicite et explicite selon les choix qu'il est amené à opérer entre fluidité du discours, précision et complexité.

Dans le cas où il privilégie l'aisance et la fluidité du discours, il a davantage recours au savoir implicite que lorsque la précision et la complexité priment, explique Skehan (1995).

Nous retiendrons également qu'un élément déterminant en matière d'apprentissage d'une L2, qui fait, lui, l'objet d'un accord théorique, est la nécessité pour l'apprenant d'effectuer un traitement en profondeur de l'*input (deep processing)*, en combinant gestion du sens et repérage conscient des données langagières (*noticing* ou *noticing-the-gap*). Or, la prise de recul inhérente à ce processus est susceptible d'être influencée par le phénomène de nativisation.

2.2.1.5. Input/output et phénomène de nativisation

Le concept de nativisation, développé par Andersen (1983), et dont nous avons fourni la définition page 15, stipule que l'apprenant traite toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés et personnels (incluant ses représentations de la L2).

D'autres chercheurs font référence à ce phénomène sous le nom de transfert, par exemple Jordan (2004□168-172), qui en analyse la validité sous l'angle de l'approche rationaliste qu'il défend. Corder, lui, l'appelle "*borrowability*" et souligne que l'influence ne se limite pas à celle exercée par la L1 mais s'étend aux langues autres que celle en voie d'acquisition :

The mother tongue is, of course, not the only source of borrowing behavior. Any other languages known to the learner are also a source of forms when he is casting around to supplement his interlanguage (1992□27).

Par ailleurs, Pallier *et al.* concluent ainsi leur analyse neurophysiologique sur l'étude de la plasticité cérébrale et l'acquisition d'une L2 :

the presence of processes and representations attuned to the first language acts as a filter that distorts the way a second language can be acquired. In this view, the loss of plasticity in language areas, if it exists at all, plays only a minor role compared to the interference imposed on the maintenance of a first language by the processing of the second (2003□160).

Ces propos étayent l'influence décrite précédemment, à savoir la perception et l'analyse de la L2 par l'apprenant selon des critères déjà établis qui, explique Nancy-Combes, sont d'ordre à la fois culturels, conceptuels, phonologiques, grammaticaux (2005□165). Demaizière et Nancy-Combes ajoutent□

ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage (2005□48).

Par conséquent, si l'apprenant traite l'*input* en L2 en fonction de critères déjà en place, dont il lui est difficile de se dégager, il importe de prendre en compte ce phénomène dans le processus d'apprentissage, dans la mesure où la nativisation n'est pas sans incidence sur le repérage qu'effectue l'apprenant□ elle l'empêche de savoir exactement ce sur quoi il doit focaliser son attention en L2.

Il est donc indispensable que l'apprenant soit conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées et qu'il prenne du recul par rapport à cet état de fait, afin d'enclencher le processus inverse appelé "dénativisation" et défini ainsi par Andersen :

When circumstances cause the learner to reconstruct his interlanguage to conform more closely to that of the input, he must in effect dismantle part of his "native" system [...]. For want of a better term, I call this process "denativization" (1983□12).

(A noter que les circonstances auxquelles Andersen fait allusion sont, selon Schumann, 1986, fonction de l'intégration ou "acculturation" de l'apprenant au groupe social dont il étudie la langue.)

Or ce recul, si l'on se réfère aux propos de Channouf (2004) que nous avons développés au chapitre 1, nécessite l'intervention d'une tierce personne. Ce médiateur aidera précisément l'apprenant à procéder au travail de dénativisation qui consiste à réduire les effets que peuvent avoir ses connaissances préalables sur sa compréhension et sa perception des phénomènes inhérents à la L2. C'est grâce à cette médiation que les critères selon lesquels l'apprenant traite les nouvelles données en L2 pourront évoluer.

Ce travail cognitif est d'autant plus nécessaire que le phénomène de nativisation joue à plusieurs niveaux. En effet, d'une part, il s'applique à la langue ainsi qu'à la culture. D'autre part, pour ce qui relève de l'aspect linguistique, il affecte la perception mais aussi la production explique Nancy-Combes□ *"Toute production sera nativisée, au niveau même de sa conception parfois"* (2005□140).

D'où la nécessité d'analyser les problèmes liés à l'influence qu'exercent les autres langues (dont la L1) sur l'apprentissage de la L2, et le risque de fossilisation de l'interlangue qui en découle, sachant que la fossilisation est, selon Selinker et Lakshamanan "*the long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage (IL) of non-native speakers*" (1992□97).□

Après avoir ainsi étudié les principes qui régissent l'apprentissage d'une L2 selon les théories d'acquisition, examinons ceux sur lesquels repose l'approche socioculturelle.

2.2.2. Du côté des théories socioculturelles

L'héritage vygotkien des théories socioculturelles confère une origine sociale au développement langagier (et cognitif) des êtres humains. Ces théories accordent donc un rôle central à la collaboration et à l'échange verbal dans le développement des facultés langagières. Le discours est abordé comme un processus dynamique qui se déploie dans l'activité sociale. Cette approche est ainsi fortement interactionniste.

Dans ce cadre, étudier le développement langagier équivaut par conséquent à analyser l'évolution de l'interlangue permise par le dialogue interactif et la médiation qui l'accompagne.

2.2.2.1. Rôle de la médiation dans l'interaction

Selon Lantolf (2000)□

The central and distinguishing concept of sociocultural theory is that higher forms of mental activity are mediated (cité par Ellis, 2003□175).

La médiation, concept-clé de l'approche socioculturelle, relève, entre autres, de l'interaction verbale. Anton (1999) explique notamment que l'interaction dialogique permet de créer un contexte dans lequel l'élève participe activement à son apprentissage de la L2 en bénéficiant de l'aide fournie par l'enseignant.

En effet, si l'on se réfère à Vygotsky, la participation à des activités sociales donne à l'apprenant l'occasion d'améliorer ses connaissances linguistiques en dialoguant avec des locuteurs plus avancés, en l'occurrence (mais pas exclusivement) des natifs, qui lui fournissent l'étayage dont il a besoin pour progresser au sein de sa "zone de proche développement", soutien dont il se départira progressivement, faisant ainsi évoluer son discours de l'hétéro- à l'auto-régulation.

Ainsi interaction et médiation jouent-elles un rôle crucial en matière d'apprentissage d'une L2. A tel point qu'Artigal (1992) déclare même que le développement langagier n'est pas le résultat de l'interaction, mais qu'il se construit dans l'interaction.

L'apprentissage de la L2 se conçoit alors davantage comme une participation conduisant à une appropriation que comme une acquisition.

2.2.2.2. Participation et appropriation

Les théories socioculturelles font en effet davantage référence à la participation qu'à l'acquisition, soulignant ainsi que l'intériorisation émane de l'interaction sociale.

Comme l'exprime Coste

Retenir au bout du compte le terme d'"appropriation" des langues, c'est aussi sortir de ce que délimitait la notion d'acquisition, si l'on admet que l'appropriation est le fait d'acteurs sociaux, individuels ou collectifs, dont il convient de ne pas délimiter la capacité d'action à l'échange verbal, quel que soit au demeurant le rôle central des discours dans les transformations que permet la mise en œuvre de cette capacité (2002:279).

Cela rejoint le cadre épistémologique retenu par Pekarek Doehler qui se fonde sur l'idée que notre développement cognitif s'accomplit dans nos activités sociales situées.

Elle explique que

gérer le discours – et apprendre à le faire – signifie (apprendre à) gérer à la fois les mots et les structures linguistiques du discours, les activités de discours et les relations entre les participants, y compris leurs attentes réciproques, leurs systèmes de valeurs et leurs interprétations du monde. C'est là où réside la complexité des activités pratiques en tant que lieux de mobilisation et d'élaboration des langues (2002:130).

L'apprentissage linguistique se façonne ainsi à travers la participation de l'apprenant à des activités pratiques et à l'organisation de l'interaction qui les sous-tend. Il est le résultat d'une co-construction par les interlocuteurs. Comme le souligne Matthey, "on passe d'une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques des apprenants dans la langue cible, à une étude des processus de gestion et de co-construction du répertoire langagier dans l'interaction" (1996:54). Selon ce point de vue, l'apprentissage ne se résume pas aux dimensions linguistiques proprement dites. En tant qu'activité socio-cognitive, il est étroitement lié à l'établissement de sens et de rapports interpersonnels. Etudier un environnement acquisitionnel revient donc à s'intéresser à la participation de l'apprenant à

des pratiques sociales, à la collaboration entre les différents acteurs. Dans cette optique, l'interaction est construction continue d'un contexte qui n'est pas donné d'emblée et dont l'élaboration enrichit la compétence discursive et interactionnelle des apprenants.

2.2.2.3. Le contexte comme objet d'acquisition

L'apprentissage d'une L2 étant indissociable des relations qui se tissent entre les participants, l'analyse du développement langagier n'est donc pas séparable de l'élaboration du contexte d'action. En effet, les compétences langagières sont étroitement liées aux conditions discursives et socio-interactionnelles dont elles émanent. Pekarek Doehler précise

Cette conception, qui relève d'une position interactionniste 'forte', strictement opposée à d'autres approches de l'acquisition dans l'interaction, opère du même coup une redéfinition radicale de l'objet de l'acquisition – celle-ci ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale – et doit par conséquent être étudiée à l'intérieur de cette pratique (2000:7).

Dans cette perspective, l'interaction n'est pas uniquement perçue comme fournissant les occasions d'intérioriser un système linguistique, elle contribue à la construction des savoirs et des savoir-faire langagiers, explique Pekarek Doehler

Concevoir l'acquisition comme processus sociocognitif oblige à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes, et à penser l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses processus interprétatifs, dans ses représentations du monde (2000:8).

Ainsi le contexte est-il considéré non seulement comme lieu, mais aussi comme objet d'acquisition, soulignent Mondada et Gajo

Les modalités selon lesquelles se déroulent ces interactions ne vont pas de soi, ne sont pas transposables telles celles d'un contexte social et/ou culturel à un autre, mais constituent elles-mêmes un objet d'acquisition, qui enrichit la compétence discursive ou interactionnelle des apprenants (2002:31).

Ce lien entre mécanismes interactifs et conditions d'apprentissage s'applique notamment à la conversation exolingue, cette dernière se caractérisant par le fait que natifs et alloglottes

mettent en œuvre des stratégies visant à résoudre les problèmes d'incompréhension dus à l'asymétrie linguistique et culturelle. Dans ce cas, l'organisation du dialogue va également au-delà de cette asymétrie, dans la mesure où les statuts et les rôles des participants interviennent aussi dans le processus d'interaction, comme le précisent Arditty et Vasseur□

Dans cette co-élaboration qu'est le dialogue, la tension variera donc selon que l'alloglotte considère la langue comme objet d'apprentissage et/ou – cela ne va pas forcément de pair – que le natif la considère comme objet d'enseignement. [...] L'alloglotte peut se voir implicitement désigné par son partenaire comme novice et apprenant et refuser cette place et les offres d'enseignement de l'autre. Il peut au contraire, s'il se définit comme apprenant, c'est-à-dire, comme le souligne Bange (1992), s'il considère les productions et activités linguistiques comme objet d'appropriation, chercher à mettre en œuvre des méthodes pour apprendre et se heurter à un certain désintérêt de son partenaire préoccupé par l'objectif pragmatique (2002□258-259).

Par conséquent, conditions socio-interactives et apprentissage sont interdépendants et ne peuvent être étudiés séparément dans un tel cadre.

On retiendra de notre analyse des théories d'acquisition et socioculturelles que les premières mettent particulièrement en avant le rôle joué par l'*input* et l'*output*, l'importance de l'interaction et de la négociation, de la gestion du sens, du repérage et du travail métacognitif, tandis que pour les secondes, l'apprentissage repose davantage sur la participation à une pratique sociale dans laquelle interaction, médiation et élaboration d'un contexte d'action sont étroitement liés.

Faut-il pour autant conclure que ces théories sont antagonistes□ Devons-nous accentuer encore plus ce clivage en optant pour l'une ou l'autre, ou bien pouvons-nous dépasser cette dichotomie, compte tenu du caractère multidimensionnel du phénomène d'apprentissage d'une L2□ Nous souhaitons, pour notre part, aller dans le sens d'une conciliation de ces approches plurielles.

Après avoir ainsi examiné le schéma d'apprentissage d'une L2, il importe maintenant de cerner l'impact de notre positionnement théorique au niveau didactique.

2.3. Implications didactiques

Commençons par préciser le terme "didactique". Nous prendrons appui sur Bailly, qui distingue entre la "didactique institutionnelle" et la "didactique des chercheurs".

2.3.1. "Didactique institutionnelle" et "didactique des chercheurs"

Bailly explique d'abord :

Le terme "Didactique", dans son acception moderne – relativement récente – renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation □ schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage (1997 □ 10).

Puis cette auteure distingue entre deux types de didactiques, complémentaires à ses yeux □ la "didactique institutionnelle" et la "didactique des chercheurs".

Elle les définit ainsi □

Par convention, nous appellerons Didactique Institutionnelle le champ de référence qui sous-tend les Instructions et Programmes officiels (1997 □ 17).

*Par convention, nous appellerons **Didactique des chercheurs** (ou **Didactique universitaire**) celle qui ne renonce jamais à la nécessité de retrouver ou de construire des relations entre pratique et théorie, sans pour autant se couper en quoi que ce soit du terrain applicatif concret. [...] La Didactique se définit donc, dans cette optique, "par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés" (1997 □ 29, 31). (Mise en relief par l'auteure.)*

Rappelons maintenant les points-clés en matière d'apprentissage, et plus spécifiquement d'apprentissage d'une L2, qui se dégagent de notre réflexion théorique, et interrogeons-nous sur la manière de les traduire sur un plan didactique (celui de la "didactique des chercheurs").

2.3.2. Perspectives pour la didactique des langues

Nous avons initialement retenu que l'apprentissage est un processus dynamique de (re)construction des connaissances. En étant confronté à des obstacles, l'apprenant entre dans un conflit cognitif qui l'engage dans une série de ruptures qui le conduisent à reconstruire son savoir. Il établit ainsi un réseau de connaissances qui évolue peu à peu.

Ce processus revêt une dimension sociale□en effet, il s'effectue en relation avec les autres, au moyen de la négociation. L'apprenant obtient alors l'étayage dont il a besoin pour progresser et dont il se détache ensuite. L'interaction lui permet aussi de prendre le recul nécessaire à la construction du nouvel apprentissage, ce qu'il ne saurait faire seul.

Cette dimension collective inscrit l'apprentissage dans une théorie de l'action sociale qui favorise la construction de savoirs en accordant la priorité au sens lié aux situations contextuelles concrètes dans lesquelles se trouve l'apprenant, et qui participent de son investissement.

Dans ce cadre, il ne s'agit donc pas pour l'enseignant d'être transmetteur de savoir, mais de prendre en compte l'importance de proposer des activités pédagogiques visant la construction des connaissances (et non pas leur transfert). De telles tâches gagnent à être accomplies de manière collective. De plus, il importe qu'elles soient proches des besoins réels des apprenants, qu'elles soient situées, afin d'être significatives et motivantes pour ces derniers.

Les points-clés évoqués ci-dessus pour l'apprentissage en général s'appliquent en particulier à celui d'une L2 (même si, le plus souvent, la pratique de classe s'en éloigne). En effet, comme nous l'avons étudié, l'acquisition d'une L2 relève aussi de la théorie de l'action sociale□l'apprenant agit avec des partenaires en s'impliquant dans des activités qui confèrent un but à son apprentissage et le favorisent dans la mesure où elles induisent des situations d'interaction et de négociation de sens. Des rapports interpersonnels, des contextes sociaux s'établissent ainsi et contribuent à une (re)construction des connaissances permise par la participation à des activités discursives situées. La négociation de sens inhérente à toute communication est d'autant plus nécessaire dans le cas d'échanges entre natifs et non-natifs, qui sont source

d'incompréhension (linguistique et culturelle) compte tenu des interprétations multiples qu'ils engendrent.

Par ailleurs, il est indispensable que l'apprenant procède à un repérage conscient des données langagières afin de progresser dans la construction de son interlangue. Cette étape est facilitée par le développement d'un savoir explicite. Elle suppose aussi que l'apprenant puisse se dégager d'une perception initiale conditionnée, prise de recul qui nécessite l'intervention d'un tiers. Dans l'interaction, l'apprenant va se heurter à des obstacles qui déstabilisent son comportement et l'invitent ainsi à se distancier de ses représentations erronées. Le médiateur facilite cette entreprise en veillant à ce que la déstabilisation ne soit pas perçue comme trop forte. Cette démarche est essentielle pour l'apprenant de L2 qui subit les effets du phénomène de nativisation lorsqu'il est confronté à de nouvelles données langagières. Il est en effet conditionné par sa connaissance antérieure d'autres langues et cultures (ainsi que par ses émotions, son conditionnement personnel, et plus généralement par ses connaissances du monde et ses représentations initiales). Les effets de la nativisation étant vastes (ils sont à la fois culturels, conceptuels, phonologiques, grammaticaux...), il est donc indispensable de créer les conditions du processus inverse, à savoir une dénativisation.

De plus, nous avons constaté que si l'*input* joue un rôle certain en matière d'apprentissage d'une L2, la production est également très importante. A cet égard, nous avons signalé que la production langagière relève d'une complémentarité entre une application de règles et un recours à des blocs lexicalisés (*exemplars*). Mais cela ne saurait servir de point de départ pour le didacticien qui s'appuierait dans ce cas sur des savoirs préétablis, alors que c'est la co-construction par l'apprenant dans l'interaction avec d'autres qui est visée dans la perspective retenue.

Pour s'inscrire dans le cadre théorique adopté, le didacticien et l'enseignant doivent donc plutôt veiller à concevoir des activités à caractère collectif, en liaison avec les besoins de l'apprenant et par conséquent motivantes pour lui, qui l'invitent à traiter du sens dans l'interaction avec des partenaires, à focaliser son attention sur les éléments-clés au moyen notamment d'une réflexion métalinguistique, et à prendre conscience du caractère nativisé de ses processus cognitifs, grâce à une médiation. Dans cette optique, l'approche par tâches semble la plus appropriée.

2.3.3. Une approche par tâches

Reprenons les définitions de la tâche que donnent les chercheurs du domaine.

Celle de Long ne fait pas nécessairement appel à l'usage de la langue :

I define it as a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes (1985b:89).

Elle se distingue ainsi de celles mises en œuvre à des fins d'apprentissage de la L2, au sujet desquelles Chapelle écrit :

Across definitions it is generally agreed that tasks must have goals, and that they are carried out through participants' engagement in goal-oriented behavior that relies at least in part on language (2003:129).

L'examen des définitions proposées respectivement par Breen, Ellis et Nunan permet de vérifier ce constat :

... any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purposes of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making (Breen, 1987:23).

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes (Ellis, 2003:16).

A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language

while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end (Nunan, 2004[4]).

Il apparaît effectivement, au travers de ces définitions, que la tâche est dotée d'un objectif et repose sur un ensemble d'actions réalistes qui font appel à l'usage de la langue (sans pour autant que le résultat soit nécessairement d'ordre linguistique).

Ellis précise ensuite que les tâches sont de deux ordres[

Unfocused tasks [...] may predispose learners to choose from a range of forms but they are not designed with the use of a specific form in mind. In contrast, focused tasks aim to induce learners to process, receptively or productively, some particular linguistic feature, for example, a grammatical structure. Of course this processing must occur as a result of performing activities that satisfy the key criteria of a task, i.e. that language is used pragmatically to achieve some non-linguistic outcome (2003[16]).

Une distinction est ainsi opérée entre macro-tâches et micro-tâches. Demaizière et Narcy-Combes[définissent à leur tour la première catégorie comme "un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire". Concernant les micro-tâches, ils expliquent :

[Elles] doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne peuvent être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière. On postule que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre des "mini-SPA" aux apprenants, elles seront efficaces[2005[50]).

Et ils ajoutent[

Si la phase [...] de mise en place de savoirs explicites peut à un moment donné (activités de conceptualisation en groupe notamment) être plus efficacement proposée en groupe, d'autres phases du travail cognitif et toutes les tâches

d'entraînement sont difficiles à imaginer en priorité pour des groupes sans dénaturer les hypothèses auxquelles on se réfère (2005□59).

Demaizière et Narcy-Combes soulignent par ailleurs le rôle de médiation joué par le formateur pour articuler les macro-tâches et les micro-tâches□

Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions□engagées□non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches)□(2005□50-51).

Dans ce cadre, le formateur se doit donc de proposer des macro-tâches qui s'apparentent le plus possible à des pratiques sociales, pouvant servir d'objectifs aux apprenants, et susceptibles de déclencher des interactions entre les participants. Elles attirent l'attention sur le sens. Dans un second temps, il importe de relever les problèmes qu'elles suscitent. A partir de cela, il est possible de mettre en place une structuration de l'apprentissage en proposant des micro-tâches d'accompagnement qui prolongent l'apport des tâches réalistes en permettant un travail plus spécifique, en fonction des besoins observés. Ces micro-tâches portent alors davantage sur la forme. Comme l'écrit Guichon□ les micro-tâches "*attirent intentionnellement l'attention des apprenants sur une forme spécifique*" alors que les macro-tâches "*sont inclusives et confrontent l'apprenant incidemment à des aspects particuliers de la langue en même temps qu'il est en train de résoudre un problème plus général*" (2004□138). (Mise en relief par l'auteur.)

Macro-tâches et micro-tâches contribuent ainsi conjointement à l'apprentissage de la langue.

Nous pouvons donc considérer que la tâche n'assure pas à elle seule l'apprentissage, mais qu'elle y participe. En effet, les macro-tâches situent l'apprentissage dans un contexte communicationnel qui fait sens pour les participants (socialement ou disciplinairement). Elles favorisent la construction du répertoire langagier de l'apprenant, l'évolution de son interlangue, en lui offrant la possibilité d'interagir avec d'autres. A cette occasion, les besoins révélés par les macro-tâches donnent lieu à des micro-tâches qui engagent l'apprenant à travailler la langue elle-même. Elles facilitent notamment le repérage et aident à la prise de

conscience et au recul réflexif (tant sur le plan linguistique que culturel et paraverbal). Ces opérations cognitives et métacognitives aident l'apprenant à établir des liens entre son savoir existant et les données nouvelles, puis à réinvestir activement ces dernières.

Par conséquent, il revient au formateur de concevoir à la fois des macro-tâches et des micro-tâches dans la mesure où leur complémentarité devrait permettre à l'apprenant d'enclencher des processus visant à tendre vers l'objectif fixé □ le développement de compétences langagières qui pourront, à terme, être réutilisées hors du contexte dans lequel elles ont été élaborées.

Il est également nécessaire que le formateur prévoie l'articulation entre macro-tâches et micro-tâches et la façon dont il gèrera le suivi. A ce sujet on notera l'importance du dialogue entre l'enseignant et l'apprenant afin que ce dernier se sente guidé dans son parcours, mais qu'il en soit aussi responsable.

Après avoir ainsi examiné la nature des tâches à proposer, la question qui se pose maintenant est la faisabilité de leur mise en place en milieu institutionnel.

2.3.4. Mise en œuvre de tâches en milieu institutionnel

L'approche par tâches telle qu'elle vient d'être présentée n'est pas incompatible avec l'apprentissage d'une L2 en situation institutionnelle. En effet, comme l'expriment Cicurel et Véronique □

L'opposition que l'on fait entre l'apprentissage d'une langue en milieu institutionnel où tout est organisé pour que l'on apprenne et l'apprentissage en milieu social, ouvert, s'est trouvée nuancée, assouplie. [...] Bange (1992) prône l'emploi en classe de stratégies de communication qui, à l'instar de ce qui se produit en milieu social, serait susceptible de favoriser le processus intrapsychique de l'acquisition. [...] Les analystes se sont efforcés de montrer qu'en dépit d'un travail de fictionalisation, ce n'est pas parce que l'on est en classe qu'il n'y a plus de rôles sociaux et de travail de maintien des places dans l'interaction (2002 □ 13).

Mais comme le précisent aussi Cicurel et Véronique □

Souligner que ce clivage est moins abrupt que par le passé ne dispense pas d'interroger les modes appropriatifs et les modes d'inculcation (2002 □ 9). □

La mise en œuvre de macro-tâches et de micro-tâches mérite effectivement réflexion. Conformément à ce qui a été établi précédemment, il convient de proposer aux apprenants des macro-tâches leur servant d'objectif. Elles doivent offrir des contenus réalistes et pertinents. Lors de leur accomplissement, les problèmes qui surgissent sont l'occasion d'enchaîner sur l'élaboration de micro-tâches adaptées.

En ce qui concerne les macro-tâches, il est possible de mettre en place un projet collectif car il engendre des activités qui supposent une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de problème qui débouchent sur des interactions verbales et une négociation de sens entre les différents partenaires. L'étayage peut alors être fourni par les locuteurs experts ou les pairs, tous étant des constituants contextuels du processus d'apprentissage. La participation à un projet est ainsi susceptible de favoriser le développement des processus cognitifs de construction des connaissances langagières des acteurs concernés. En effet, selon Mangenot

[...] en règle générale, si l'on vise une certaine efficacité dans les apprentissages, la communication gagnera à être encadrée par des projets. [...] On considèrera ici que la caractéristique la plus intéressante du projet est sa capacité à faire sortir des murs de l'institution, à mettre bien sûr en relation les apprenants entre eux (ce que la tâche fait également), mais en outre à amener à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis (1998b:138).

Boulon (1998:149) explique que le projet répond "au besoin de lien entre l'étude de la L2 et son utilisation dans une situation d'apprentissage stimulante et valorisante". Il est vrai que, dans un tel cadre, la communication est mise au service d'activités qui font sens dans la mesure où elles sont situées socialement ou professionnellement. La langue est de ce fait apprise pour et par l'action à dimension sociale, et les stratégies que l'apprenant va déployer afin d'atteindre l'objectif pourraient contribuer au développement de son interlangue. Pekarek Doehler précise à ce sujet :

Bange (1992) propose de classer les stratégies de communication de l'apprenant selon leur probabilité d'aboutir à un élargissement de son répertoire linguistique, et donc à l'acquisition. Les cas les plus favorables semblent être ceux où les objectifs communicatifs de l'apprenant sont tels qu'ils

l'amènent non à éviter les obstacles mais à chercher des moyens pour les gérer interactivement (stratégies de réalisation des buts). Le développement des compétences langagières dépendrait donc non d'une centration sur la langue, mais de son utilisation instrumentale à des fins sociales (Vygotsky 1978) et de la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours (Bialystok, 1993). Et le respect des besoins et des possibilités de l'apprenant – une interaction, donc, qui ne le surestime, ni ne le sous-estime – est définie comme la clé de voûte pour l'acquisition dans l'interaction (voir la notion de 'zone de proche développement' □ Vygotsky, 1978 □ 86). □ Force est toutefois de constater que l'on manque de résultats empiriques qui corroborent ces hypothèses (comme par ailleurs l'hypothèse des SPA) par rapport à l'apprentissage à court, moyen ou long terme (2000 □ 15).

Ces remarques confirment l'intérêt d'inviter les apprenants à participer à un projet. En effet, cette macro-tâche, qui les engage à résoudre ensemble un problème et donc à négocier en vue d'aboutir à une solution commune, est susceptible de les aider à construire leurs connaissances en L2 au moyen de l'interaction.

En ce qui concerne les micro-tâches, on soulignera que leur mise en place implique de s'interroger sur la manière d'aborder l'apprentissage explicite et notamment le travail de réflexion métalinguistique et donc de considérer des phases de conceptualisation.

En matière de conceptualisation, une des pistes évoquées par Bailly est la suivante:

Il s'agit pour l'enseignant d'assurer auprès des élèves, au fur et à mesure de l'apprentissage, la "crédibilité" et la fiabilité des micro-systèmes concernés, d'en faire percevoir la spécificité, de faire déceler les stabilités de signification derrière la diversité des signes. Bref, il s'agit de donner aux élèves les moyens de construire et de déconstruire des agencements qui sont en quelque sorte "motivés" par la densité des sens dont ils sont porteurs et par la logique – circonscrite à la L2 d'une part mais aussi liée aux invariants d'autre part – qui les rend intelligibles et maîtrisables (non arbitraire, de ce point de vue) (1998 □ 103).

Puis Bailly précise □

La démarche pédagogique d'aide à la prise de conscience de ces fonctionnements par l'élève passe bien entendu par l'utilisation d'un méta-langage explicatif délibérément simplifié (1998□103).

Et elle ajoute□ "Et non pas à des 'règles' désincarnées□". Dans l'expérience de "Charlirelle" à laquelle l'auteure fait ici référence, dont l'approche est sous-tendue par l'analyse linguistique énonciative, il ne s'agit en effet pas de procéder à un "étiquetage" morpho-syntaxique, mais de dégager les principes de fonctionnement de la langue, au moyen d'explications, de commentaires d'énoncés, en lien avec le sens tel qu'il est construit par l'énonciateur et reconstruit par les co-énonciateurs.

On signalera par ailleurs que, pour Gass et Varonis, la restructuration du savoir explicite ne se produit pas nécessairement en effectuant des tâches centrées sur la langue□

The opportunity for prior interaction allows the NNS to spend more time considering the linguistic input, even if the interaction is task oriented and not language oriented. This opportunity for latent linguistic processing when the learner's attention is focused on another task may have an important effect on the reorganization of linguistic knowledge and subsequent language production.□(1994□297)

Nous concluons de ces diverses analyses que le processus d'apprentissage peut être facilité en créant des occasions de communication les plus réalistes possible, et en attirant l'attention des apprenants sur la forme au moment opportun.

D'où la nécessité pour l'enseignant de mettre en place un dispositif dans lequel s'articulent macro-tâches et micro-tâches.

Mais qu'entend-on exactement par dispositif□ Il convient en effet de préciser ce terme souvent employé mais parfois dans des acceptions différentes.

Pothier le définit comme□

Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers (2003□81).

Narcy-Combes insiste lui sur l'objectif du dispositif, à savoir l'acquisition en L2.

il ne faudrait pas que dans un dispositif les ressources soient considérées comme le support des activités exécutées [...], d'autant que, d'un point de vue de praticien-chercheur, ce dispositif est nécessairement plus qu'une simple organisation humaine et matérielle. Puisque la responsabilité du praticien-chercheur est également engagée au niveau des activités cognitives des apprenants, il doit regarder plus loin. Il serait sans doute plus judicieux de considérer les ressources, non comme des supports matériels, mais comme des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre... Passer ainsi des paramètres organisationnels et matériels aux processus [...] resitue la réflexion dans le champ spécifique de l'acquisition des langues (2005□ 28).

Conformément à notre position initiale, nous retiendrons pour notre part que mettre en place un dispositif de formation en L2 suppose pour le formateur, de réfléchir à une organisation (et aux moyens qui l'accompagnent) permettant aux apprenants de s'engager dans des actes sociaux (sous-tendus par exemple, par un projet commun) dont émanent des activités discursives, lesquelles conduisent ultérieurement à un travail ciblé sur la langue, le tout en vue de répondre au plus près aux besoins et aux objectifs définis de concert entre formateur et apprenants. Les ressources ne sont alors pas limitées aux supports matériels dans la mesure où les personnes avec lesquelles l'apprenant communique deviennent elles-mêmes des ressources, comme le précise Develotte (2004) en faisant référence à *Cultura*⁷.

Dans ce cadre, le formateur doit aussi veiller à articuler des phases de travail collectives et individuelles, les premières étant plus adaptées aux macro-tâches et les secondes rendant les micro-tâches plus efficaces. En effet, si la mise en place de savoirs explicites peut parfois s'effectuer collectivement, les tâches d'entraînement sont difficiles à accomplir efficacement en groupe.

Cela rejoint une des propositions de Pothier□

Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété

⁷ *Cultura* : projet mettant en relation des étudiants français de Paris II et américains du MIT qui échangent sur des thèmes culturels au moyen de forums. Voir article de Furstenberg *et al.* (2001) pour plus de détails.

des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) (2003□81).□

Il convient là d'établir une distinction entre travail individuel et individualisé, les deux n'étant pas synonymes. Le premier se comprend en opposition à collectif, alors que le second implique un parcours sur mesure, établi en fonction des besoins spécifiques de l'apprenant.

Si la mise en place d'un dispositif peut contribuer à l'apprentissage d'une L2 en se référant aux théories convoquées, encore faut-il procéder à une évaluation pour le vérifier.

2.3.5. Evaluation

Le terme même d'évaluation mérite d'être précisé.

Pothier□prévoit trois formes d'évaluation□une du dispositif, une de l'apprentissage de chacun, une des résultats atteints par les apprenants.

L'évaluation du dispositif dans ses aspects pratiques devrait être conduite parallèlement par les enseignants et les apprenants. [...]

L'évaluation de l'apprentissage serait une forme d'évaluation formative qui mesurerait les difficultés et les progrès de chacun dans la conquête à la fois de la langue et d'une certaine autonomie dans leurs manières d'apprendre, et qui prendrait en compte les échecs et les frustrations éventuelles pour corriger ce qui devrait l'être. L'évaluation des résultats serait une évaluation sommative qu'il serait intéressant de faire en comparaison avec le même type d'évaluation avec un groupe travaillant suivant des modalités plus classiques. Mais il serait important de la mener de manière longitudinale pour tenter de repérer des évolutions ou une progression. [...]

Trois aspects de la formation devraient être dissociés□ les performances linguistiques des apprenants, les acquis périphériques comme une certaine autonomie ou une meilleure conscience langagière et enfin le plaisir et l'intérêt très subjectifs ressentis par les protagonistes (2003□118-119).

Concentrons-nous sur l'évaluation du dispositif et de la progression des apprenants.

2.3.5.1. Evaluation du dispositif

Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de formation en L2, il est nécessaire pour l'enseignant d'analyser en particulier les différentes tâches proposées afin d'examiner si elles contribuent aux objectifs fixés, en fonction des principes d'apprentissage retenus. A cet effet, la référence pourra être les critères d'évaluation des tâches proposés par Chapelle et Ellis, synthétisés ainsi par Demaizière et Narcy-Combes.

- **Le but** □ il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière.
- **L'input** □ on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet. □
- **Les conditions** □ il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les prérequis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire de valider le degré de sécabilité, la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, et l'efficacité du traitement du sens.
- **Les résultats** □ ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité) (2005 □ 54-55).

2.3.5.2. Evaluation de la progression des apprenants

En ce qui concerne la mesure des progrès des apprenants, il nous semble important de rappeler en premier lieu que l'évaluation se doit d'être en adéquation avec les principes mêmes de l'apprentissage. Par conséquent, si la formation en L2 repose sur une approche par tâches situées socialement et/ou professionnellement, qui invitent les apprenants à communiquer et à négocier du sens, il est pertinent d'évaluer, d'une part, sur la base de la réalisation de tâches, et, d'autre part, sur un axe à la fois linguistique et pragmatique. C'est précisément le cas du DCL (diplôme de compétence en langue).

Springer présente ainsi le DCL □

Le DCL revendique sa particularité fonctionnelle et interactionnelle (il s'agit d'un scénario qui simule un jeu de rôle professionnel). La spécification de compétence, pour ce public professionnel, garde une valeur générale et générique, qui se décline selon quatre domaines communicatifs □

- la relation à l'autre ☐ elle englobe tout ce qui a trait aux échanges sociaux et culturels dans un environnement professionnel ☐
- le traitement de l'information ☐ il touche à l'ensemble des données et des échanges d'information ☐
- la prise de décision caractéristique du milieu professionnel ☐
- les échanges interactionnels ☐ ils renvoient à l'ensemble des types de discours et de dialogue en milieu professionnel.

L'aspect dialogique et pragmatique de la communication bénéficie d'un traitement particulier (2001 ☐ 57).

Le CLES (certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur) et le Cadre européen de référence pour les langues reposent sur le même principe que le DCL et partagent le même objectif défini en ces termes par Springer ☐

Dans ce type d'évaluation certificative, on cherche à certifier des degrés d'opérationnalité et non pas une maîtrise parfaite des contenus. Etre compétent au CLES2 (ou B2 ou DCL3) revient à savoir gérer sans stress une communication dans son domaine de spécialisation avec une certaine "spontanéité". Les mécanismes acquisitionnels en place à ce niveau sont bien évidemment loin d'être parvenus au terme de la compétence native ou bilingue. Arriver à ce niveau de compétence est déjà une victoire importante sur soi en tant que personne et en tant que professionnel. C'est bien là toute la difficulté de ce type d'évaluation certificative. Elle doit à la fois offrir des garanties sur l'aspect connaissances (linguistiques, lexicales, culturelles...) et sur l'aspect pragmatique, c'est-à-dire la compétence en acte dans une situation de communication authentique, dans une véritable interaction sociale. Il faut accepter l'idée qu'en langue étrangère, un locuteur met en œuvre une "interlangue" non définitivement aboutie et stabilisée, un système langagier en perpétuelle évolution.

[...] Ce changement n'est pas simple car il vient se heurter à une longue histoire éducative et à une culture de l'évaluation plus pénalisante que valorisante (2001 ☐ 59). ☐

Ces nouveaux outils ouvrent sur une évaluation que l'on pourrait qualifier de positive dans la mesure où, comme le précise Springer ☐

L'erreur n'est, dans ce cadre, plus considérée comme une faute par rapport à une norme idéale mais comme une trace momentanée d'un état de compétences intermédiaires (2003b : 65).

Ce type d'évaluation s'effectue à partir d'un scénario qui simule une situation de la vie réelle ou professionnelle. A ce sujet, il est nécessaire d'établir une distinction entre deux catégories de tests appelés : "*system-referenced tests*" et "*performance-referenced tests*". La première est définie ainsi par Baker :

Their aim is to provide information about language proficiency in a general sense without reference to any particular use or situation (1989 : 10).

Ellis définit la seconde comme suit :

Performance-referenced tests, in contrast, seek to provide information about the ability to use the language in specific contexts; they are directed at assessing a particular performance (2003 : 283).

La première option ("*system-referenced tests*") repose donc sur une tâche qui fait appel à des connaissances d'ordre général, alors que la seconde ("*performance-referenced tests*") relève d'un domaine professionnel spécifique.

Sauf à retenir un scénario d'évaluation parmi ceux déjà proposés par le DCL ou le CLES, mettre en place une telle évaluation implique d'en concevoir un, de prévoir les procédures d'implémentation et la mesure de la performance.

Pour la conception de la tâche visant à tester la production orale, Chalhoub-Delville (2001) explique qu'elle doit encourager l'expression individuelle, être contextualisée, offrir des situations aussi authentiques que possible et qui font sens pour l'apprenant, ce qui corrobore les critères relatifs à l'apprentissage de la L2 définis précédemment.

Ellis précise les étapes de l'élaboration d'une tâche évaluative :

STEP 1:

(a) Articulate the test rationale. McNamara (1996) suggests that to achieve this it is necessary to be clear about who wants to know, what they want to know about, about whom the information is required, and for what purpose information is being sought.

(b) Identify a set of theoretical principles to guide the test development. [...] Task-based tests, whether of the system-referenced or performance-referenced kinds, need to define the construct ('language ability') that is to be measured.

STEP 2: Establish what resources there are and what constraints exist. [...]

STEP 3: Undertake a needs analysis to establish what target language use (TLU) tasks need to be sampled. In addition to observation, this will involve an approach based on grounded ethnography, i.e. describing and understanding TLU tasks from the perspective of language users who perform them, and subject-specialist informants. [...]

STEP 4: Draw up a set of test specifications. This constitutes an outline of the purpose of the test, the TLU situation that is being sampled, the characteristics of the test-takers, the construct that is measured, the content of the test, the implementational procedures, the criterion for success on the test, samples of test tasks, and the assessment method. [...]

STEP 5: Select and train an initial team of raters if an external rating system is to be used.

STEP 6: Trial the test. [...]

STEP 7: Analyse the data obtained from trialling the test and revise the test specifications and the test itself. [...] Revision may involve changes to the content, structure, and format of the task, to implementational procedures, and to the method of assessment.

STEP 8: Select and carry out final training with a team of raters if these are required. The test is then ready for implementation (2003:303-304).

Ces étapes (et en particulier la nature cyclique du processus d'élaboration) se retrouvent dans le document intitulé *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*, conçu sous la direction de Milanovic par la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, pour

aider ceux qui souhaitent élaborer des tests dans l'esprit du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Concernant l'implémentation de la tâche évaluative, Ellis mentionne l'impact des deux paramètres suivants : le temps de préparation et l'interlocuteur.

Planning time can affect a language learner's performance of a task (2003 : 293).

The question arises as to the impact of the interlocutor on a candidate's performance in a testing context. [...] Fulcher (1996a) investigated Berkoff's (1985) claim that asking candidates to perform a test task in groups overcomes the problems of 'artificial conversation' between a 'distant examiner' and a 'nervous examinee'. [...] The students reported that they were more confident and least anxious in the group task. Not surprisingly, they also found it more enjoyable (2003 : 294-295).

On retiendra l'importance de tenir compte des diverses pistes évoquées pour évaluer à la fois le dispositif et la progression des apprenants.

Enfin, on rappellera que l'apprentissage d'une L2 est un processus dynamique de (re)construction du savoir langagier qui se produit dans l'interaction sociale. Il peut être facilité par la mise en place d'un dispositif combinant des macro-tâches qui permettent de traiter du sens en insérant le langage dans des situations "réalistes", et des micro-tâches visant l'approfondissement de points plus spécifiques. Il convient maintenant de s'interroger sur la contribution des TIC à ce processus.

Chapitre 3

Contribution des TIC au processus d'apprentissage d'une L2

Nous proposons, dans un premier temps, de brosse brièvement l'évolution de l'utilisation de l'informatique pour l'enseignement-apprentissage des langues. Jeter un regard historique nous aidera à mieux cerner la contribution des technologies actuelles à l'apprentissage de la L2 dans le cadre épistémologique retenu. Nous nous interrogerons ensuite plus particulièrement sur l'apport de la communication médiée par ordinateur et l'impact de ce nouveau mode de communication.

3.1. Evolution de l'utilisation de l'informatique pour l'enseignement-apprentissage des langues

Cette évolution se traduit dans les termes mêmes utilisés pour en désigner les étapes, d'où l'intérêt de les circonscrire en les définissant. Afin d'inscrire ces repères dans le temps, nous avons pris appui, pour commencer, sur l'ouvrage de Demaizière et Dubuisson (1992) *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation* (chapitres 2 et 3).

A la fin des années 60 ainsi que dans les années 70, le terme consacré était EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur). Sont alors apparus les tutoriels, les exercices et les tests.

- Le tutoriel, comme son nom l'indique, opère comme un tuteur pour l'apprenant. Il propose à ce dernier une séquence d'enseignement-apprentissage qui ne suppose pas l'intervention d'un formateur. Il relève d'un enseignement dirigé dans lequel l'apprenant évolue linéairement dans le cadre d'un scénario prévu par les auteurs. L'apprenant n'a alors pas l'initiative de son parcours d'apprentissage, celui-ci étant cadré par la progression préétablie.
- Les exercices ne sont pas intégrés à un scénario complexe. Ce sont généralement des exercices répétitifs d'application-fixation. Ils sont souvent l'occasion d'exercices structuraux en langue. S'ils sont particulièrement bien adaptés au support informatique pour un travail individuel, l'élaboration de tels produits a toutefois souvent conduit à une décontextualisation de la langue.

- Les tests permettent de situer l'apprenant. On en utilise actuellement par exemple pour établir un parcours de formation en fonction du niveau de l'apprenant, de ses besoins, de ses objectifs (il s'agit alors d'un test diagnostique administré en amont de la formation).

Les années 70 et 80 correspondent à une période de remise en question de ce qui avait été proposé précédemment. On a alors recours aux simulations, à la création par l'apprenant d'un objet informatisé, à des logiciels professionnels ainsi qu'à l'hypertexte et l'hypermédia.

- Les simulations, par contraste avec les tutoriels et les exercices, donnent à l'apprenant l'occasion de découvrir, d'explorer par lui-même. Il retrouve ainsi l'initiative qui lui avait échappé. A noter toutefois qu'il existe des degrés divers dans le statut même de la simulation. En effet, certains scénarios s'apparentent en fait davantage à une mise en place d'un contexte réaliste.

- La création d'un objet informatisé est un courant initié par Seymour Papert. Il consiste, pour l'apprenant, non pas à utiliser un produit fini, mais à s'impliquer dans la création même. Cette approche s'apparente à la pédagogie Freinet ainsi qu'à celle de Dewey (apprendre en agissant), et continue d'exister. C'est d'ailleurs celle que nous avons retenue pour notre scénario de formation, dans la mesure où les stagiaires participent à la création collective d'une ressource numérique, activité susceptible de contribuer au développement de leur compétence langagière en L2.

- Les logiciels non initialement destinés à l'enseignement, comme le traitement de texte, sont utilisés en vue de faciliter l'acquisition de contenus par les apprenants en procédant à des manipulations diverses : déplacement et réorganisation de blocs, corrections, ajouts, effacements... Annot rappelle que "*c'est l'action pédagogique du formateur [...] qui transforme ces outils de travail en moyens de formation*" (1996 : 30).

- L'hypertexte et l'hypermédia offrent à l'apprenant la possibilité d'accéder à des informations, de manière non linéaire. A cet égard, une évolution de ce que le terme "hypertexte" recouvre mérite d'être signalée. En effet, il est défini ainsi par Notaise, Barda et Dusanter dans le dictionnaire du multimédia de l'AFNOR :

Hypertexte

Fonction logicielle qui, dans un texte, associe à certains mots ou groupes de mots des programmes procurant des compléments d'informations se situant au-delà du texte. A chaque instant, le lecteur peut obtenir ces compléments d'informations en cliquant simplement sur le mot ou le groupe de mots choisi. Certains logiciels hypertextes traitent ainsi tous les mots d'un texte en associant,

par exemple, à chacun sa définition puisée dans un dictionnaire ou un glossaire (1996:435).

Certes la non-linéarité de l'information est soulignée, mais il s'agit là d'obtenir des informations complémentaires à un document principal, alors qu'initialement, le concept est celui d'une circulation libre dans des contenus non hiérarchisés, comme l'explique Demaizière :

L'hypertexte est lui-même à l'origine associé à une philosophie de consultation et d'apprentissage très particulière : la navigation, un fonctionnement reproduisant celui de la mémoire associative, un apprentissage déclenché par ces associations d'idées libres et non linéaires (2004:84-85).

Pouts-Lajus et Riché-Magnier donnent cette définition de l'hypertexte et de l'hypermédia :

Inventé par Theodor Nelson, promu par Douglas Engelbart et Vannevar Bush, le concept d'hypertexte a vite acquis une grande popularité dans le milieu de l'informatique, puis dans le grand public, notamment grâce à l'utilisation intensive qui en est faite sur le World Wide Web. Tout commence avec un texte affiché sur l'écran. Si le lecteur souhaite approfondir le sens d'un mot, il le désigne à l'aide de la souris, une information complémentaire s'affiche. Un autre "clic" sur un autre mot du texte et c'est un autre document qui apparaît, lié au précédent. Dans un hypertexte, le lecteur construit son parcours de lecture en choisissant, parmi les multiples bifurcations et circulations possibles, celles qu'il souhaite, celles qui lui conviennent, celles grâce auxquelles il donne sens au message. L'idée d'hypermédia est une simple généralisation de celle d'hypertexte. Dans un hypermédia, le lecteur peut non seulement cliquer sur les mots pour circuler entre les multiples composantes textuelles du document, mais il peut faire de même avec des portions d'images ou des segments de bande sonore (1998:100).

On retiendra de cette citation la notion-clé d'auto-constitution du parcours de lecture, qu'il s'agisse d'un hypertexte ou plus généralement d'un hypermédia.

On a dès les années 80 cherché à s'appuyer sur les techniques d'intelligence artificielle. Comme le souligne Grandbastien :

L'idée était d'utiliser des techniques d'intelligence artificielle, en particulier celles des représentations de connaissances et de raisonnement développées dans les systèmes experts, pour dépasser certaines des limites constatées sur les

premiers didacticiels. Les connaissances représentées dans ces EIAO⁸ comprennent principalement

- *les connaissances du domaine enseigné [...]*
- *les connaissances tutorielles ou pédagogiques (2004*

De nos jours, Internet permet de mettre en œuvre un large éventail d'interactions coopératives ou collaboratives et d'accorder une place importante à la communication médiée par ordinateur. D'où les termes

- CMO, c'est-à-dire "Communication Médiée par Ordinateur", l'expression préférée par Anis (1999) à celle de "Communication Médiatisée par Ordinateur", car elle situe l'impact de l'outil informatique sur la communication davantage au niveau de la médiation (au sens vygotkien) que de la médiatisation.

- ACAO, ou "Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur", que Mangenot caractérise selon deux critères

- *l'emploi d'un logiciel ad hoc, destiné aux apprentissages collaboratifs*
- *la prépondérance de la dimension de résolution en commun de problèmes de natures diverses ou l'existence d'un projet d'élaboration d'un objet textuel collectif (Crinon et al., 2002*

La distinction entre les deux est parfois difficile à établir, signale Mangenot :

On peut même se demander où se situe dès lors la limite entre ACAO et CMO on admettra ici qu'outre la collaboration devant un même ordinateur, relèvent de l'ACAO les dispositifs utilisant un logiciel ad hoc, alors que la CMO se sert plutôt des canaux existants comme le courrier électronique, les "chats", les "mondes virtuels" (Mangenot, 1999) une autre différence tient au poids relatif de la communication et de la collaboration si la première l'emporte, comme dans le projet européen Tandem, par exemple, on parlera plutôt de CMO si, à l'inverse, c'est la dimension de la résolution en commun de problèmes de natures diverses qui est prépondérante [...], on considèrera que l'on a plutôt affaire à de l'ACAO. Mais il faut bien reconnaître que la frontière est parfois ténue (2001b

⁸ EIAO (enseignement intelligent assisté par ordinateur).

Ces divers champs d'étude utilisent tous le potentiel des TIC, ces dernières étant devenues de plus en plus présentes dans la société. On soulignera d'ailleurs que ce sigle est une évolution de NTIC utilisé vers la fin des années 80. Il a perdu dans les années 90 le "N" correspondant à "Nouvelles", compte tenu de la généralisation de ces technologies. Et comme le mentionnent Pudelko, Legros et Georget, désormais, "*une place de plus en plus importante est dévolue au "c" (de la communication) au détriment du "i" (de l'information)*" (2002□41).

Il s'avère que l'évolution en matière d'utilisation des TIC pour l'enseignement-apprentissage des langues peut être mise en regard avec l'évolution des développements technologiques, et avec celle des approches didactiques.

3.2. Parallèle entre l'évolution de l'informatique et celle de l'enseignement-apprentissage des langues

Comme l'indiquent Warschauer (1996), ainsi que Kern et Warschauer (2000□7)□

shifts in perspectives on language learning and teaching have paralleled developments in technology from the mainframe to the personal to the networked computer. [...] They also correspond roughly to the three metaphors of computer-based educational activities posited by Charles Crook (1994): namely, a tutorial metaphor (computer-as-tutor), a construction metaphor (computer-as-pupil), and a toolbox metaphor (computer-as-tool) (2000□7).

Signalons que l'on rencontre dans la littérature du domaine cette classification "*tutor/pupil/tool*" ou encore celle de "*tutor/tutee/tool*".

Examinons d'abord l'ère de l'EAO, ("*computer as tutor*"), que Warschauer (1996) associe aux macroordinateurs, et qu'il considère comme une époque de "*Behavioristic CALL*" (CALL renvoyant à *Computer Assisted Language Learning*). L'approche didactique est souvent de type behavioriste (même s'il convient de nuancer). En effet, les premiers tutoriels sont constitués de différentes unités de base qui présentent les informations à l'apprenant, sollicitent une réponse de sa part puis la traitent, pour aboutir à l'envoi d'une nouvelle information (tous les liens étant préétablis dans le cadre d'une progression linéaire). Leur élaboration s'inscrit ainsi dans la lignée de l'enseignement programmé de Skinner ou Crowder.

Mais si, à l'origine, les tutoriels prenaient souvent appui sur des principes behavioristes, certains ont été associés à ce type d'enseignement alors qu'ils s'en distinguaient. Ce fut notamment le cas de travaux français de type recherche et développement (voir Demaizière, 1986). Pour notre part, nous nous garderons donc d'associer systématiquement tutoriel et approche behavioriste.

Les exercices, qui sont apparus à la même époque, visaient, eux, la fixation et l'automatisation d'un contenu. Leur connotation est également celle d'une approche behavioriste qui repose sur le "*drill and practice*". Même si certaines tâches d'application-fixation peuvent toujours s'avérer nécessaires, l'aspect décontextualisé du contenu linguistique qu'ils proposaient ne correspond toutefois pas aux tâches requises pour l'acquisition en langues en matière de didactique actuelle.

L'informatique a connu une évolution vers l'ordinateur individuel. Celle de la didactique s'est traduite en termes de réaction contre le behaviorisme à la base de l'EAO, les tenants de cette nouvelle approche refusant de verser dans le stimulus-réponse, et se réclamant du constructivisme (même si là encore, on ne manquera pas de nuancer dans la mesure où il se trouve que, tout en prônant le droit à l'erreur et l'initiative laissée aux apprenants, l'encadrement fourni se révèle parfois être quelque peu rigide). On quitte alors la catégorie "*computer as tutor*" pour entrer dans celle de "*computer as tutee*" dans le cas des simulations, de la création d'objets informatisés (l'ordinateur étant en quelque sorte contrôlé par l'utilisateur et non plus l'inverse) ou dans celle de "*computer as tool*" lorsque des logiciels comme le traitement de texte sont utilisés.

Enfin, l'ère de l'ordinateur en réseau correspond à ce que Warschauer (1996) désigne par "*Integrative CALL*". Kern et Warschauer (2000[11]) précisent

[this approach] shift(s) the dynamic from learners' interaction with computers to interaction with other humans via the computer.

Sur le plan didactique, on se situe alors du côté des socio-constructivistes et socio-cognitivistes. Les réseaux favorisent en effet l'émergence de communautés virtuelles au sein desquelles des formes collectives de travail voient le jour, précisent Pudelko, Legros et Georget

Selon certains auteurs, internet est un "médium conversationnel par excellence" (Chen & Gaines, 1998, p. 227), et de ce fait peut être décrit comme "socioware",

c'est-à-dire un environnement médiatisé d'apprentissage qui permet de créer un éventail d'interactions coopératives (2002□41).

La mise en place de telles situations d'apprentissage dans lesquelles plusieurs participants œuvrent à un même projet fait appel à l'utilisation de divers logiciels, ce qui nous renvoie à ce que l'on pourrait qualifier d'une extension de la catégorie "*computer as tool*".

Ces dernières remarques nous invitent à apporter quelques précisions terminologiques en matière d'échanges avec l'ordinateur (dans le cas où l'apprenant a recours à un logiciel) ou d'échanges entre les participants par ordinateur interposé (en temps réel ou différé), et à distinguer ainsi entre interactivité et interaction.

Champy et Etévé donnent les définitions suivantes :

Si l'interactivité est un concept d'origine technique, relativement nouveau, celui d'interaction, en revanche, est ancien et non technique□il désigne la dynamique des échanges dans la communication intersubjective et se caractérise par l'interdépendance entre les partenaires, [...] autrement dit par un processus d'action réciproque. Ainsi l'interaction ne nécessite pas l'utilisation de machines interactives et, inversement, les machines interactives n'entraînent pas automatiquement des interactions□ si l'interaction construit une médiation négociée entre des partenaires humains ou hommes-machines, l'interactivité quant à elle met en œuvre une médiation technologique.

Or, dans le langage courant, l'adjectif "interactif" désigne aussi bien le processus d'interactivité machinique [...] que la relation intersubjective entre deux ou plusieurs individus (2005□528).

Cette nécessité de différencier est également présente chez Demaizière et Dubuisson (1992) pour qui l'interactivité caractérise le "dialogue personne-machine", et l'interaction est réservée au dialogue entre individus. Ce point de vue est partagé par Mangenot (2001 : 13) qui précise que le second cas inclut "*les rapports humains médiés par un système technologique*". Compte tenu de la distinction ainsi opérée entre interactivité et interaction, Mangenot ajoute concernant l'expression attestée "interaction homme-machine", qui pose alors problème, que "*ce domaine relevant surtout de l'ergonomie et de l'informatique, on peut se demander si "interactions" n'est pas employé ici dans son sens systémique et non dans son sens communicatif*". Bouchard quant à lui, après avoir relaté la dérive du terme "interaction" due aux transpositions disciplinaires du concept, ajoute :

Même si on le réservait à l'interaction humaine, le concept aurait besoin d'évoluer, en particulier dans le sens d'une déverbalisation partielle si je puis m'exprimer ainsi. Je veux dire par là que c'est à un certain moment de son histoire, du fait de son avatar actuel en sciences du langage, qu'il reste aussi solidaire de l'adjectif verbal au sein du syntagme quasi figé "interactions verbales". Toute l'évolution actuelle des travaux interactionnistes pousse de plus en plus à considérer que l'interaction humaine n'est que partiellement verbale, et n'est qu'occasionnellement exclusivement verbale (2001 : 23).

Paquelin, qui adhère lui aussi à la distinction entre interaction et interactivité telle que nous venons de l'évoquer, souligne en plus une différence, comme d'autres chercheurs dont Pouts-Lajus ou Jacquinet, entre interactivité fonctionnelle (encore appelée machinique ou transitive ☐ celle qui permet à l'utilisateur de rétroagir sur le logiciel, et est donc liée à l'ergonomie) et interactivité intentionnelle (ou mentale, intransitive ☐ lorsque l'utilisateur réagit mentalement au contenu proposé par les concepteurs).

Paquelin définit l'interactivité comme "*une relation réciproque entre deux systèmes, l'un étant le logiciel, l'autre l'utilisateur, par laquelle chacun réagit en fonction de ses propres règles*" (2002 ☐4).

Il précise ☐

Cette possibilité d'interagir en temps réel dénote un aspect dynamique du support informatique par rapport aux autres supports (imprimé, audiovisuel) qui sont des supports statiques au sens où l'utilisateur ne peut habituellement pas agir sur leur contenu. La différence réside dans la capacité de l'informatique à transformer de façon interne les informations codées sur son support, dans le cadre d'un rapport interactif avec l'usager. L'action de la personne détermine et déclenche le traitement de l'information, c'est-à-dire la capacité du micro-ordinateur à traiter ces informations.

[...] En résumé, une application est dite interactive lorsqu'elle donne la possibilité à l'utilisateur d'agir sur son déroulement et de devenir co-auteur (2002 ☐4-5).

L'idée sous-jacente à la notion d'interactivité telle qu'elle est proposée ici, est que l'individu est susceptible d'apprendre lorsqu'il est placé dans une situation de relation dynamique avec l'environnement sur lequel il peut agir et qui réagit en modifiant certaines de ses composantes.

Ce rappel historique nous a permis de mettre en évidence la corrélation entre l'évolution des technologies et celle des approches didactiques et donc l'évolution de la contribution des TIC au processus d'apprentissage d'une L2 au fil du temps. Nous pouvons maintenant examiner plus en détail le potentiel actuel des TIC dans le cadre épistémologique que nous avons retenu.

3.3. Technologies actuelles et apprentissage d'une L2

Les dernières générations de TIC offrent désormais la possibilité d'accéder à des matériaux nombreux en L2, de communiquer plus facilement à distance (de manière synchrone ou asynchrone) ainsi que d'échanger des documents qui peuvent d'ailleurs être créés en commun grâce à elles. Si l'on établit un lien entre ce potentiel et les tâches à mettre en œuvre dans un dispositif d'apprentissage d'une L2 tel que nous l'avons défini précédemment, on s'aperçoit que les TIC aident à la mise en place de macro-tâches (jeux de rôles, cyberenquêtes...). Elles facilitent notamment les échanges entre locuteurs natifs et non-natifs et permettent de participer à un projet collectif. Les apprenants sont alors dotés d'un statut d'acteurs sociaux et amenés à interagir pour résoudre ensemble une situation-problème, ce qui corrobore une perspective socio-constructiviste.

Les TIC favorisent donc la communication entre partenaires en dehors de la classe, et cela n'est pas sans incidence sur le dialogue qui s'établit en classe. A ce sujet, Kern explique

Computer-mediated discussion is not a panacea for language acquisition, nor is it a substitute for normal classroom discussion. What it does offer is a powerful means of restructuring classroom dynamics and a novel context for social use of language (1995:470).

En d'autres termes, la réalité que la communication acquiert en dehors de la classe grâce aux TIC influe sur la dynamique du dialogue qui s'instaure au sein du groupe-classe.

Si les TIC contribuent ainsi à la mise en place de macro-tâches, il convient également de considérer l'apport des TIC en ce qui concerne les micro-tâches qui, comme nous l'avons signalé, participent elles aussi à l'acquisition d'une L2 à condition qu'elles soient articulées aux macro-tâches dont elles découlent.

Les TIC offrent des potentialités techniques telles que le surlignage, l'hypertextualité et l'hypermédia, la rétroaction (sous diverses formes □ visuelles, sonores, textuelles), la répétition, le suivi des opérations et la gestion des résultats... pour n'en citer que quelques unes. En cela, elles représentent un atout pour la conception de micro-tâches. De plus, grâce aux TIC, ces micro-tâches peuvent être accomplies de manière individuelle et individualisée. Chaque apprenant a ainsi la possibilité de travailler sans regard extérieur, à son rythme, et en fonction de ses besoins spécifiques, ce qui est plus efficace qu'une approche collective pour les tâches d'entraînement, comme nous l'avons déjà mentionné.

Pour résumer, nous avancerons que les TIC permettent de donner toute leur ampleur aux tâches (qu'elles soient d'ordre macro ou micro). Mais nous rappellerons un point essentiel à nos yeux □ les tâches se conçoivent en premier lieu en fonction de l'objectif de formation qui corrobore la théorie d'apprentissage retenue. Ce n'est qu'ensuite qu'il convient d'examiner quelles fonctionnalités offertes par les TIC pourront y contribuer. Ce qui signifie que l'objectif d'apprentissage et la théorie qui le sous-tend doivent conduire au choix de la technologie et non l'inverse. Il ne s'agit pas de se laisser éblouir par les derniers développements technologiques, mais plutôt d'en recenser les potentialités, d'émettre des hypothèses sur leur apport au niveau de l'apprentissage des langues dans le cadre théorique fixé, puis d'évaluer cet apport (et ce faisant de valider ou invalider les hypothèses de départ). Comme le rappellent Walckiers et De Praetere □ *"les technologies ne sont rien sans les personnes qu'elles doivent servir"* (2004 □ 73). □

Par ailleurs, l'introduction des TIC dans des dispositifs de formation invite aussi à ne plus systématiquement associer l'apprenant à un groupe-classe □ grâce aux TIC, le champ tend à s'élargir à celui d'une communauté éducative qui ne se limite pas à la classe. Et comme le fait remarquer Lamontagne □ lorsqu'il analyse l'apport d'Internet à la notion de groupe :

Un groupe est uni par un objectif commun auquel chacun est libre de contribuer au mieux de ses capacités et de ses moyens, ce qui n'est que rarement le cas en classe. Ainsi, à l'école, on n'enseigne pas à des groupes, même si on le croit, mais bien à des individus sans lien significatif et perçu réel pour eux (2004 □ 27).

Sous l'effet des TIC, l'opposition généralement établie entre distance et présence mérite donc d'être reconsidérée.

3.4. Distance et présence

Le fait d'appréhender différemment la distance par le biais des TIC change la donne en matière de formation et il importe d'en analyser l'impact au niveau de l'apprentissage de la L2. Cela nécessite, dans un premier temps, d'envisager la multidimensionnalité que revêt le terme même de distance. Il existe en effet une pluralité de distances et le caractère spatiotemporel généralement mis en avant est loin d'être exclusif.

3.4.1. Définition de la distance

Jacquinet (1993) décompose la distance en six points.

- La distance spatiale, au sujet de laquelle l'auteure précise que "*la perte de la co-présence physique de celui qui apprend et de celui qui enseigne doit être compensée, en utilisant les ressources de la médiation technique*" (1993□63). (Mise en relief par l'auteure.) Nous soulignerons pour notre part le caractère subjectif de ce type de distance, indépendamment de la réalité qui sépare effectivement les interlocuteurs.
- La distance temporelle.
- La distance technologique, qui correspond à ce qui sépare les moyens techniques de la situation d'apprentissage. Jacquinet explique à cet égard que certes l'accessibilité des matériels compte, mais également leur adéquation aux besoins pédagogiques et leur utilisation à bon escient.
- La distance socioculturelle, qui souligne le clivage entre ceux qui bénéficient d'une formation et ceux qui en sont exclus. La formation à distance est censée permettre à ceux auxquels le système traditionnel ne convient pas, de s'engager à nouveau dans un cursus de formation.
- La distance socio-économique, qui correspond à la notion de rentabilité d'une action de formation (sachant qu'elle est variable en fonction des contextes).
- La distance pédagogique, définie par Jacquinet comme celle qui "*sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner*".

Marquet et Nissen (2003) indiquent que l'on trouve chez Esch (1995) "*un aspect de la distance qui complète assez bien la vision de Jacquinet, dans la notion de distance interpersonnelle, en tant que lien affectif plus ou moins fort*". Marquet et Nissen la définissent

eux-mêmes comme *"la plus ou moins grande sympathie que les interlocuteurs ont les uns vis-à-vis des autres"* (2003 : 7).

Ces auteurs répertorient également les dimensions de la distance spécifiques à l'apprentissage d'une L2. Ils prennent pour cela appui sur Esch qui considère que l'apprentissage d'une L2 nécessite de combler plusieurs types de distance : la distance structurale (entre le système langagier déjà en place et le nouveau), la distance sociale (entre l'apprenant et la communauté dont il étudie la langue et les représentations qu'il en a), la distance psychologique (qui est fonction de critères affectifs notamment) et la distance culturelle (indépendamment du degré de maîtrise linguistique déjà atteint en L2).

Marquet et Nissen ajoutent que Gavelle et De Pembroke (1999) introduisent la distance cognitive et la distance relationnelle : *"la première renvoie aux différences entre les habiletés cognitives des interlocuteurs et la seconde caractérise les modalités d'interaction entre les interlocuteurs"* (2003 : 7). (A noter que Gavelle et De Pembroke traitent également de la distance culturelle entre l'enseignant et ses étudiants.)

Pour clore l'inventaire, Marquet et Nissen mentionnent la notion de distance transactionnelle proposée par Moore (1993).

Elle est, selon lui, déterminée par trois paramètres : 1) la structure de l'enseignement qui dépend de la rigidité ou de la flexibilité des objectifs pédagogiques, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation ; 2) le dialogue qui résulte des possibilités d'échanges entre les protagonistes des situations d'enseignement-apprentissage ; 3) l'autonomie de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage (2003 : 7).

Au vu de la complexité de la notion de distance, Marquet et Nissen suggèrent de simplifier la classification en distinguant entre les dimensions "matérielles" et "immatérielles"□

Les dimensions matérielles sont constituées de la distance technologique, de la distance temporelle et de la distance spatiale. [...] Les dimensions définies comme immatérielles réunissent la distance interpersonnelle, la distance pédagogique et la distance sociale, que nous séparons pour la clarté de notre propos mais qui sont sous l'influence réciproque des deux autres (2003□8).

Nous retiendrons que la notion de distance revêt un caractère multidimensionnel qui rend difficile la mesure de ses différentes manifestations et donc de son impact en matière d'apprentissage, d'autant que certains dispositifs de formation allient distance et présentiel.

3.4.2. Distance *versus* présence ☐ hybridation

La formation à distance (FAD) se définit par rapport à la formation en présentiel. Marquet et Nissen (2003) rappellent que le défi de la FAD est toujours de faciliter chez les apprenants l'acquisition de nouvelles connaissances sans la présence physique d'un enseignant, par opposition à la formation présentielle qui réunit, elle, dans un même lieu et en même temps, enseignants et apprenants. La FAD fait appel, dans sa forme actuelle, à des outils de communication qui permettent aux participants d'interagir à distance, individuellement ou collectivement, de manière synchrone ou asynchrone (selon qu'ils utilisent le courriel, le clavardage, une plate-forme, la visioconférence...).

Certains dispositifs de formation relèvent exclusivement de la distance, c'est ce que l'on appelle habituellement FAD ou encore FOAD (formation ouverte à distance), les deux étant souvent amalgamés comme le soulignent Demaizière et Achard-Bayle (2003 ☐ 150) qui précisent en faisant référence à Jézégou (1998) que ce qui caractérise les formations ouvertes réside dans le choix et la négociation par l'apprenant lui-même des différentes modalités de sa formation. Jézégou pose d'ailleurs la question suivante : est-il pertinent de qualifier la formation "à distance" de formation "ouverte" ☐ Cette interrogation est suscitée par ce que recouvre la notion d'ouverture, d'une part, et la relative rigidité de la formation à distance traditionnelle, d'autre part :

traditionnellement, la formation à distance procède d'une manière assez rigide ☐ la personne apprend seule, sans la présence physique de formateurs, mais à l'intérieur d'un dispositif qui définit préalablement les objectifs de formation, les contenus pédagogiques, les modalités d'évaluation et de validation des acquis (1998 ☐ 55-56).

Jézégou répond à la question en ces termes ☐

le qualificatif "ouvert", juxtaposé à celui de "distance", ne peut trouver sa raison d'être que dans la mesure où les modes d'organisation pédagogique permettent à l'individu de devenir "acteur" de sa formation.

La question du degré d'ouverture, et donc de liberté, accordé par l'institution de formation à distance à travers son fonctionnement et son organisation pédagogique, se situe au centre des enjeux de l'ingénierie des dispositifs de formations individualisées à distance (1998□56).

D'autres dispositifs proposent des solutions qualifiées d'hybrides (cas relaté notamment par Depover *et al.*, 2004), c'est-à-dire qui combinent et articulent distance et présentiel□ des phases d'activités sont menées en face à face, alors que d'autres ont lieu à distance.

Présence et distance peuvent ainsi se compléter, voire converger, avec l'introduction des TIC, comme l'ont constaté Walckiers et De Praetere dans le cas de l'apprentissage collaboratif en ligne (2004□57). Plus globalement, il est possible de considérer que la pédagogie de la formation à distance et celle de la formation en présentiel se sont progressivement rapprochées, en prenant appui sur ce qu'explique Peraya□

Tout d'abord, d'un point de vue strictement pédagogique, la recherche a montré l'importance de l'encadrement et du tutorat dans un système de formation à distance. [...]

Ensuite, l'utilisation des médias dans la formation présentielle classique a fortement évolué. L'introduction de l'informatique scolaire et l'usage des logiciels éducatifs, puis enfin le recours à Internet et au Web ont progressivement systématisé les pratiques d'autoformation et du travail à distance dans l'enseignement présentiel. [...] Tout d'abord les logiciels ont conduit à rendre autonome l'activité de l'élève, d'un petit groupe d'élèves, le processus d'enseignement-apprentissage se voyant pris en charge par un dispositif médiatisé. Les conditions de la formation à distance s'enclavaient dans un système présentiel. Après ce furent la correspondance scolaire [...] la recherche de documents et de matériaux scolaires via le Web, la publication électronique et les sites Web d'écoles, enfin les activités pédagogiques et les nombreux projets entre des écoles distantes, coordonnés grâce au réseau. Le travail en réseau et la téléprésence se sont donc mis à côtoyer l'enseignement présentiel dans sa propre structure, dans sa propre culture.

[...] Ces arguments nous permettent d'étayer l'hypothèse selon laquelle la pédagogie de la formation à distance et celle de la formation présentielle

auraient progressivement convergé à partir de l'adoption de technologies identiques, Internet et le Web (2001[9-10).

L'introduction des TIC dans les dispositifs de formation a donc entraîné une convergence entre distance et présentiel. Ainsi la ligne de partage entre les deux est-elle devenue floue. D'où peut-être la nécessité de dépasser la notion même de distance.

3.4.3. Dépassement de la notion de distance

Compte tenu du caractère pluriel de la distance et de la variété des dispositifs mis en place qui rendent difficile la séparation entre présence et distance, Marquet et Nissen expriment un point de vue qui consiste à dépasser la notion de distance et à adopter un cadre plus général[celui de la formation médiatisée par un instrument.

Ils précisent[

Une activité devient médiatisée lorsque les actions réalisées par un ou plusieurs agents (humain ou artificiel) le sont via un instrument. Un instrument ne correspond pas uniquement à un objet technique manipulé par l'individu[il est composé d'un artefact (l'objet technique) et des représentations schématiques impliquées par son utilisation.[

De fait, la médiatisation par un instrument a ceci d'intéressant que les distances que nous avons essayé de cerner dans cette étude ne sont plus des caractéristiques a priori de la situation d'apprentissage, mais des conséquences de l'introduction d'un instrument technique, y compris parfois dans des situations présentiels (2003[16).

Cette remarque est éclairante dans la mesure où la notion de distance est abordée non plus en opposition à présentiel mais comme relevant de l'introduction d'un instrument qui participe à l'émergence d'une situation spécifique d'apprentissage. Si l'étude de Marquet et Nissen porte sur la visioconférence, elle peut s'appliquer à un cadre plus large (comme ils le mentionnent d'ailleurs), celui des situations d'activités collectives instrumentées (SACI), terme emprunté à Rabardel, et qui englobent, d'après Marquet et Nissen :

- *un sujet, ici l'apprenant, qui selon le contexte peut être nommé "opérateur", "agent", "utilisateur", "participant" ou encore "individu" et qui cherche à agir*

sur un objet (physique ou symbolique) dans le cadre d'une situation dans laquelle d'autres sujets sont impliqués ;

- *d'autres sujets, le formateur et éventuellement d'autres apprenants, qui peuvent être un ensemble d'opérateurs, d'agents, d'utilisateurs, de participants ou d'individus, impliqués dans la situation ;*
- *un objet, la langue en cours d'appropriation, sur laquelle des activités cognitives sont réalisées par le(s) sujet(s) impliqué(s) dans la situation ;*
- *un instrument, le système technique que le sujet utilise pour agir sur l'objet ;*
- *un environnement, dont les éléments (spatial, temporel, social, etc.) doivent être pris en compte pour comprendre les comportements observés durant la situation (2003□16).*

Cette réflexion est une invitation à centrer l'étude non pas sur la notion de distance mais sur les activités collectives instrumentées. La question qui se pose n'en demeure pas moins celle de l'impact en matière d'apprentissage de la L2, auquel nous allons nous intéresser en nous concentrant sur le cas de projets faisant appel à la CMO, qui permet un large éventail d'interactions coopératives ou collaboratives.

3.5. La CMO□u service de l'apprentissage d'une L2

Nous présenterons d'abord deux projets illustrant la mise en place de situations d'activités collectives instrumentées relevant de la CMO, puis nous étudierons les caractéristiques de ce nouveau mode de communication dont les conséquences en matière d'apprentissage d'une L2 méritent d'être examinées.

3.5.1. L'exemple de *Tandem*

Tandem, qui consiste à faire communiquer entre eux des apprenants ayant une L1 différente, n'utilise pas nécessairement les TIC. Mais dans les années 90, les e-tandems se sont développés, d'où la possibilité de l'inclure dans la CMO.

Dans ce cas, on rencontre le plus souvent des formes textuelles de communication au moyen du courriel, du forum, du clavardage ou encore des MOOs, précisent Brammerts et Calvet□

Le tandem par courrier électronique est aujourd'hui la forme d'eTandem la plus courante□ la communication synchrone écrite à travers internet, par exemple dans les MOOs, est également utilisée avec succès (2002□33).□

Rappelons que le terme MOO est un acronyme anglais. La première lettre correspond à MUD c'est-à-dire à *Multi-User Domain* ou *Multi-User Dimension*. Les deux autres lettres signifient *Object Oriented*, en référence à la programmation orientée objet utilisée. Aimard en donne la définition suivante□

Les MOOS sont des programmes qui simulent, principalement en mode textuel, des mondes virtuels où plusieurs utilisateurs peuvent se connecter à distance, interagir, collaborer, tout en étant co-constructeurs de ces mondes (2005□41).

Elle explique que ces univers virtuels "*sont constitués d'unités manipulables et réorganisables entre elles*" (2005□ 41), ils sont donc ouverts, co-constructibles en permanence, évolutifs, ce qui en fait des environnements virtuels d'apprentissage d'un type particulier.□ Cette singularité s'explique par le fait qu'à l'origine, ils étaient essentiellement consacrés à des jeux de rôle interactifs en réseau, lors desquels chacun était libre de contribuer à l'évolution de l'interface commune.

Soulignons que le recours à la visioconférence n'est pas exclu des e-tandems, mais est plus rarement mis en pratique, cette technologie restant encore marginale, même si elle offre un potentiel pour les formations en L2 et est amenée à se développer.

Examinons maintenant de plus près le principe de *Tandem*.

3.5.1.1. Qu'est-ce-que *Tandem*□

Dans l'ouvrage de Reymond et Tardieu, *Tandem* est défini ainsi dans l'avant-propos par Lang, Auques et Sanchez□

La démarche Tandem repose sur un constat simple mais fortement novateur□ l'efficacité de l'apprentissage d'une langue par l'échange direct entre deux interlocuteurs communiquant alternativement dans leurs langues maternelles respectives. L'originalité de cette situation de pratique des langues est confortée par une gamme de tâches et de travaux menés de concert par le "tandem" dans des domaines d'échanges très variés se rapportant aux sujets de la vie quotidienne, des plus modestes aux plus complexes, et accompagnée par un

enseignant qui aide chacun à analyser sa démarche et à se forger des stratégies d'apprentissages (2001[9]).

Cela signifie que les partenaires de l'échange communiquent dans le cadre d'une entreprise commune (on retrouve là une visée actionnelle), et ce faisant, effectuent un travail sur la langue.

Dans le cas d'un e-tandem par courriel, les règles sont généralement les suivantes. Chacun rédige une partie du message dans sa langue maternelle et une autre dans la langue qu'il étudie : il apporte des informations à son partenaire, corrige ses erreurs...

Apprendre une L2 en tandem consiste donc à communiquer avec un partenaire natif ayant une L1 différente et ainsi

- découvrir l'Autre et sa culture (ce qui peut amener à un recul réflexif, même si le natif introduit l'aspect culturel à travers la perception subjective qu'il en a, comme le souligne Bailly dans la préface de l'ouvrage cité ci-dessus) ;
- s'entraider en vue d'une amélioration des connaissances linguistiques respectives (les partenaires maîtrisent à des degrés divers la langue de l'autre et peuvent utiliser ce potentiel pour établir des comparaisons, fournir des explications...)
- échanger des connaissances de nature variée.

Analysons les points-clés de l'apprentissage dans *Tandem*.

3.5.1.2. Points-clés de l'apprentissage dans *Tandem*

Ils sont au nombre de trois : la motivation, la réciprocité et le développement de l'autonomie.

Le fait de communiquer avec un pair natif donne envie d'échanger pour faire connaissance avec l'Autre, ce qui est source de motivation et fait ainsi disparaître l'artificialité de la communication que l'on trouve parfois en classe. De plus, lorsque les partenaires sont impliqués dans un projet commun, l'enjeu du dialogue devient concret. L'apprenant tend alors à oublier qu'il communique pour apprendre la L2. En effet, son attention est centrée sur la finalité pragmatique. Ce qui n'exclut pas que le partenaire prête une attention toute particulière à certaines erreurs. Les propositions de corrections, voire les éventuelles explications, contribuent ainsi à l'évolution de l'interlangue des apprenants. Mais on est tout de même loin de ce que proposent Lamy et Goodfellow (1998) qui ont eu comme objectif de

générer parmi les apprenants, des discussions en langue cible qui prennent pour objet la langue même, ce qu'ils appellent des "conversations réflexives".

On soulignera que la motivation peut aussi émaner de la dédramatisation du statut de l'erreur (dans la mesure où chacun des partenaires en commet) et de la mise en confiance qui en découle. Les apprenants ont d'ailleurs tendance à accepter plus facilement des corrections émanant de pairs que de l'enseignant.

Tandem repose également sur un principe de réciprocité. En effet, chaque apprenant, en tant que natif, partage sa culture avec son partenaire et lui offre un modèle linguistique dont il peut se nourrir. Chacun apporte ainsi à l'autre un étayage susceptible de le faire progresser dans son apprentissage. L'aide apportée est fonction de celle qui est sollicitée et des capacités du partenaire à répondre à la demande formulée. Se met en place un soutien qui opère dans les deux sens. La relation est égalitaire car une relation de dépendance réciproque s'établit. Les partenaires s'engagent non pas à enseigner (dans la mesure où ils sont "*experts*" de l'usage qu'ils font de la langue de manière spontanée" rappelle Macaire (2004:29), contrairement à l'enseignant expert de l'enseignement-apprentissage de cette langue), mais à contribuer à l'apprentissage de l'autre. Il s'ensuit un équilibre entre l'investissement et le profit (sur le plan de l'apprentissage). Brammerts précise que

[Le partenariat] ne peut être durable que s'il permet aux partenaires d'en profiter (si possible également). Le fait qu'il soit indispensable d'aider l'autre à atteindre ses propres objectifs ne relève donc pas en premier lieu de normes morales ou pédagogiques; cette aide représente plutôt la condition sine qua non qui permet de solliciter le soutien du partenaire (2002:21).

Tandem en appelle ainsi à la responsabilité sociale de chacun et participe au développement d'un souci civique.

Par ailleurs, *Tandem* vise le développement de l'autonomie des apprenants. Bailly, dans la préface de l'ouvrage de Reymond et Tardieu, explique :

Plus que jamais, s'impose la finalité consistant à "apprendre à apprendre" chaque élève, exposé au discours d'autrui, doit en effet s'approprier les techniques permettant de repérer rapidement l'inconnu, d'inférer sens et organisation dans la chaîne langagière reçue, d'agencer symétriquement idées et formes dans la chaîne émise, de solliciter de l'aide, de corriger les erreurs du

partenaire, d'accumuler les éléments d'un dossier, d'évaluer l'acquis au fur et à mesure et de l'archiver en vue de le réinvestir (2001□12).

Avec le principe de *Tandem*, on s'achemine donc vers de nouveaux rôles pour l'apprenant.

3.5.1.3. Vers de nouveaux rôles pour l'apprenant

Chacun est à la fois acteur de sa formation, et "*acteur de la formation de l'autre*" écrit Bailly à propos de *Tandem*□

Pour réussir comme "bon maître", il est tenu de s'adapter au départ à l'univers de référence de son co-équipier, puis de communiquer avec celui-ci clairement et efficacement. Ce co-équipier à son tour aura à cœur de respecter le travail de son "pair-enseignant" et adhère donc à la nécessité d'être un récepteur digne de lui et de se forger les outils – notes, fiches – le mettant en mesure de lui répondre sans le décevoir□il lui montrera ainsi qu'il aura su utiliser de façon personnelle et astucieuse les éléments de langue et de contenu thématique mis à sa disposition. Les deux camarades de l'équipe sont donc très actifs, chacun étant à la fois l'acteur de la formation de l'autre et de la sienne propre (op. cit.□12).

Le fait d'être "*acteur de la formation de l'autre*" ne signifie pas pour autant que l'on dirige l'apprentissage de son partenaire, mais qu'on lui apporte un soutien en fonction de ce qu'il souhaite obtenir comme aide. L'apprenant doit aussi savoir adapter ses propres besoins aux possibilités, aux limites et aux intérêts de son coéquipier, d'où la nécessité de négocier les différents aspects du travail en commun.

Otto s'interroge sur comment apprendre de manière efficace au moyen de *Tandem*. Il précise□

Nous avons adopté, dans notre recherche, la définition suivante de la notion de stratégie d'apprentissage qui tente de surmonter l'opposition fréquemment observée entre stratégies de communication (centrées sur la résolution de problèmes d'intercompréhension), d'une part, et stratégies d'apprentissage (visant à élargir le répertoire langagier de l'apprenant), de l'autre.□

Il nous semble en effet peu pertinent pour le contexte du tandem de vouloir faire une différence entre ces deux types de stratégies, dans la mesure où ce mode d'apprentissage se fonde sur la communication et l'interaction avec le

partenaire et où les activités à "allure communicative" peuvent, dans le cas de reformulations et de corrections par exemple, favoriser des activités d'apprentissage et d'acquisition (2002□41-42).

Il dégage ensuite une typologie de synthèse des stratégies d'apprentissage des langues en tandem (en face à face, mais qui nous semblent convenir également au e-tandem).

Parmi les stratégies métacognitives, on trouve :

- se mettre d'accord sur les procédés de corrections auxquels on souhaite être soumis.

Parmi les stratégies relatives à l'interaction entre les partenaires figure :

- aider le partenaire à noter et à comprendre le nouveau vocabulaire et les corrections.

Parmi les stratégies cognitives de traitement de l'information langagière, les points suivants sont mentionnés□

- relever les corrections et les propositions du partenaire□

- solliciter des corrections et des propositions langagières□

- mettre en œuvre des stratégies de compréhension/d'inférence□

- analyser, catégoriser et réviser les données□

- recourir à des outils de référence□□

- réutiliser des structures et demander du feed-back (2002□46).

Reymond et Tardieu expliquent□ également que *Tandem* participe au développement de compétences et de savoir-faire qui seront utilisables et transférables ultérieurement et qui préparent à apprendre tout au long de la vie□

... l'apprentissage autonome implique une réflexivité sur l'apprentissage ainsi que la maîtrise de savoir-faire plus généraux (communication, négociation), auxquels viennent s'ajouter, dans le cas du e-tandem, toute une gamme de savoir-faire techniques [...] C'est un apprentissage qui rend actif et développe les intelligences inter- et intrapersonnelles. [...] Tandem favorise l'acquisition de compétences méthodologiques. En particulier, il nécessite la tenue d'un dossier□ mise en forme, trace écrite, archivage, en vue de réinvestissements culturels et langagiers. [...] C'est une bonne préparation au monde du travail et une base pour l'apprentissage tout au long de la vie. (2001□ 25-29).

Si cette démarche entraîne de nouveaux rôles pour l'apprenant, il en va de même pour l'enseignant qui, bien que rendant les apprenants autonomes, ne se défait pas pour autant de sa responsabilité mais l'exerce différemment.

3.5.1.4. Vers de nouveaux rôles pour l'enseignant

Les implications pour l'enseignant sont qu'il est davantage un professeur-conseiller, un "facilitateur d'apprentissage", pour reprendre l'expression de Rogers. En effet, il ne figure plus au centre de la relation d'apprentissage qui s'établit entre les participants. Le nouveau rôle du formateur est défini ainsi par Reymond et Tardieu

- *"Le professeur ne construit plus de projet pédagogique" il construit un projet pédagogique fondé sur l'autonomie de l'élève, dialogue avec lui pour l'aider à imprimer une direction à son apprentissage en fonction de ses besoins et de ses aspirations.*
- *"Il ne gère plus les échanges" il gère l'organisation du tandem, veille à la régularité des échanges lorsqu'il s'agit d'un tandem par Internet [...]*
- *"Il ne corrige plus" il aide l'élève à diagnostiquer ses erreurs, à demander des corrections ciblées à son partenaire et à proposer à son partenaire des corrections ciblées pour l'aider à progresser.*
- *"Il n'évalue plus" si l'intégralité des échanges ne peut être évaluée, en tant que conseiller le professeur peut néanmoins aider l'élève à évaluer ses prises de notes, les améliorer en vue d'un réinvestissement des apprentissages (évaluation formative) et intégrer le bilan de l'apprentissage en tandem dans le bilan individuel de l'élève (2001:66-67).*

Ce rôle différent pour l'enseignant est résumé comme suit par ces mêmes auteures

- *Le professeur doit adopter le rôle de facilitateur et de conseiller de langue. Sa nouvelle tâche consiste à soutenir l'apprenant, à l'aider à diagnostiquer les problèmes, à identifier ses points forts et ses points faibles et à suggérer des alternatives permettant de mener le projet à bien (2001:30).*

On remarque que l'on tend donc vers une relation non hiérarchique entre le formateur et les apprenants et que l'enseignant cherche à développer leur auto-responsabilité.

Cela ne signifie pas que l'apprentissage en tandem n'est pas encadré. Comme le souligne Brammerts

Les expériences faites jusqu'à présent semblent démontrer que l'apprentissage en tandem est couronné de succès lorsque des apprenants ont appris à utiliser

des stratégies et des techniques efficaces et lorsque leur travail est encadré – de façon directe ou indirecte – par des conseillers (2002□24).□

On trouve divers degrés d'encadrement qui vont des tandems très encadrés, aux tandems libres ou en autonomie complète (qui prévalaient à l'origine), en passant par les tandems semi-encadrés. Au cours des trente-cinq dernières années, le concept a évolué dans le sens d'un travail auto-dirigé, avec un allègement progressif de l'encadrement. Un espacement des séances en présence de l'enseignant est prévu, même si ce dernier continue de guider les échanges à distance et de fournir aux apprenants les outils pour qu'ils construisent des stratégies d'apprentissage personnelles. Ainsi, la progression et les acquis des apprenants sont suivis par l'enseignant.

A noter que travailler en e-tandem ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a plus de phases de travail en groupe-classe en présentiel (même si certains partenaires peuvent communiquer entre eux sans être en liaison avec des cours de langue). De telles séances s'avèrent particulièrement utiles aux apprenants non rompus à ce mode de fonctionnement. Elles sont alors l'occasion de partager les informations recueillies par les uns et les autres. Cela suppose d'envisager une articulation entre le travail en tandem et celui effectué en classe. Les séances en groupe-classe peuvent alors servir au réinvestissement de ce qui a été appris en tandem et inversement. Ce qui est étudié en classe n'est ainsi plus vécu comme un exercice linguistique déconnecté d'un besoin réel, mais comme un outil indispensable servant à la communication avec le partenaire et à la réalisation du projet commun.

On retiendra que, même si l'encadrement existe, l'élève apprend de manière plus indépendante, et que sa responsabilité est engagée dans le processus d'apprentissage dans la mesure où ce n'est plus seulement l'enseignant qui en décide mais l'élève, avec le concours de l'enseignant. L'interventionnisme pédagogique est donc réduit. Toutefois, même si le guidage se veut discret, l'enseignant n'en est pas moins vigilant pour autant□ il s'attache à soutenir les apprenants dans leur parcours, à leur fournir des pistes relatives à la fois à l'acquisition linguistique et culturelle ainsi qu'au développement de leur autonomie.

La CMO offre ainsi la possibilité de mettre aisément en relation des apprenants dont les échanges sont susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la L2 pour les uns et les autres, surtout s'ils sont sous-tendus par un projet commun rappelle Mangenot□

L'apprentissage des langues en Tandem par courrier électronique est [également] une possibilité intéressante, mais l'expérience montre que de nombreux tandems n'ont qu'une durée de vie limitée, faute de contenus à échanger.□...] En règle générale, si l'on vise une certaine efficacité dans les apprentissages, la communication gagnera à être encadrée par des projets (1998b□138-139).

Ce point de vue est partagé par Warschauer et Meskill (2000)□

learning a language is viewed as a process of apprenticeship or socialization into particular discourse communities. [...] From this perspective, students need to be given maximum opportunity for authentic social interaction. [...] This can be achieved through student collaboration on authentic tasks and projects [...] while simultaneously learning both content and language.

Examinons maintenant un exemple de projet collectif pouvant être mené dans un tel cadre.

3.5.2. Le cas d'un projet commun de création d'une ressource numérique

Parmi les projets susceptibles de permettre d'éviter l'écueil de la pauvreté des échanges et donc d'une réduction du potentiel d'apprentissage, il est possible de retenir celui de création d'une ressource numérique. C'est l'option que nous avons choisie. Nous avons en effet proposé aux stagiaires de l'IUFM de Paris d'élaborer, en partenariat avec des étudiants du *King's College* de Londres, un support pédagogique dont l'objectif est le développement de la compréhension orale en anglais chez des élèves de l'école primaire en France. Ils ont pour cela communiqué par courriel autour de thèmes liés à cette création multimédia commune. On se situe alors dans ce cas à la frontière entre CMO et ACAO, si l'on se réfère aux définitions données précédemment (page 80).

Avant d'aborder ce que suppose la mise en œuvre d'un tel projet dans une perspective d'acquisition de la L2 par ceux qui y participent, commençons par préciser ce que recouvre le terme "ressource numérique".

3.5.2.1. Qu'est-ce qu'une ressource numérique

Nous avons signalé page 11 que Janitza encourage l'enseignant à "assumer le rôle de "concepteur" pédagogique dans sa classe" (2002[62]) en faisant construire des "documents" par les élèves eux-mêmes. Cette suggestion est réitérée dans son ouvrage intitulé *Babel en éducation – Linguistique allemande et didactique des langues* (2003[189]).

Si Janitza fait référence à des "documents", on remarquera que l'on rencontre aujourd'hui plus fréquemment dans la littérature le terme de "ressources" (surtout à l'ère du numérique), terme qu'il convient toutefois de préciser. Pothier distingue trois catégories, dont la première intègre le cas de figure correspondant au projet que nous avons mené, qui consiste à développer un support numérique d'apprentissage

Les ressources entendues comme des données de toutes formes (écrites, sonores, visuelles), qu'elles soient sous forme numérique ou autre et quel que soit leur degré de didactisation⁹ (voire leur absence totale de suggestion d'exploitation) (2004[18-19]).

Plus précisément, dans le cadre de l'élaboration d'une ressource numérique destinée à l'apprentissage d'une L2 (apprentissage de l'anglais par des élèves du primaire en ce qui nous concerne), la définition du terme "ressource" proposée par Mangenot, qui souligne l'usage que peuvent en faire les utilisateurs, est particulièrement appropriée :

Dans une perspective d'apprentissage du français, on peut considérer qu'une unité signifiante et pertinente est constituée par un ensemble de pages (pas forcément sur le même site) impliquant une activité donnée (de la part de l'apprenant) ou une pratique pédagogique (de la part de l'enseignant). On a choisi ici d'appeler ces unités "ressources", ce terme comportant une référence implicite à l'idée d'exploitation et ayant un sens assez général pour englober des données, des activités et des outils (1998a[205-206]).

Définition qu'il complète dans une autre publication

On est donc amené à définir une unité classificatoire que l'on baptisera ressource et qui ne correspond ni au site ni à la page mais bien plutôt à un certain usage de la part des utilisateurs (1998b[137]).

Les propositions de Mangenot font ici référence à la Toile. Lorsque le support numérique est d'une autre nature, et que l'objectif reste celui d'apprentissage, il est également possible

⁹ Ce que nous préférons, pour notre part, appeler "pédagogisation".

d'utiliser le terme didacticiel, c'est-à-dire un "*produit logiciel qui propose un échange entre la machine et l'utilisateur à des fins d'apprentissage*" pour reprendre la définition de Demaizière et Dubuisson (1992[3]).

Si un tel projet peut s'avérer motivant et prometteur d'échanges fructueux entre les participants, comme nous invite à le penser Janitza, il nécessite toutefois le recours à une méthodologie qui suppose de respecter certaines étapes que nous allons maintenant considérer.

3.5.2.2. Méthodologie

Selon Demaizière et Dubuisson (1992), une conduite de projet pour le développement de didacticiels peut se décomposer ainsi[4]

- une phase de spécifications[4]
- une phase de conception[4]
- une phase de médiatisation.

La première étape suppose de prendre en compte les modes d'utilisation et d'intégration du didacticiel. Doivent donc être examinés le public cible, ses prérequis et ses objectifs. Cela conduit à l'élaboration d'un cahier des charges pouvant contenir une ébauche de scénario pédagogique et l'architecture générale du didacticiel.

La deuxième étape correspond à une mise en forme des contenus et une scénarisation qui débouchent sur l'élaboration d'une trame la plus précise possible du point de vue didactique et pédagogique, puis à une maquette.

Il s'agit là d'une mise en relation complexe, comme le soulignent les auteures[4]

La mise en forme des contenus d'un didacticiel est liée à plusieurs choix de départ[4] types d'activités à proposer à l'apprenant, éventuellement mode de scénarisation envisagé pour ces activités, façon de prendre en compte l'apprenant, ainsi que mode de gestion du déroulement d'une session (1992[4] 285).

Cela nécessite aussi de réfléchir, précise Foucher (2001[71]), à la mise en œuvre de la multimodalité et de l'intermodalité au service du processus d'apprentissage. La multimodalité est définie par l'auteure comme "*la présence, sur un même écran de logiciel et dans le*

logiciel dans son entier, de différents modes iconiques ou visuels [...], linguistiques [...], auditifs. L'intermodalité est la relation qui s'instaure entre les différents modes à partir du moment où ces modes sont en présence" (2001□72).

Pour Demaizière et Dubuisson, la scénarisation contribue à la "mise en scène" nécessaire pour l'apprenant□

La scénarisation est une étape essentielle de la création du didacticiel (surtout dans le cas d'un EAO classique). C'est elle qui va lui donner vie, qui va déclencher le passage du projet et des études préparatoires à une véritable ébauche de l'objet final que l'on souhaite réaliser.□..]

L'ensemble des choix didactiques, pédagogiques et EAO ne se prennent pas de façon linéaire dans le temps, mais constituent le résultat d'un va-et-vient (et donc le plus souvent d'une collaboration), où chaque aspect contribue à l'élaboration du scénario qui inclura les activités proposées à l'apprenant et ses modes d'échange avec le didacticiel (1992□293).

Jacquinet souligne à cet égard l'importance de ce qu'elle nomme "l'interactivité pédagogiquement productive", qu'elle définit ainsi□

L'interactivité pédagogiquement productive, est celle qui permet, à travers l'organisation d'un discours didactique porté par un support médiatique – "texte" (au sens barthien) audiovisuel classique, filmique ou électronique, ou texte interactif – de faire partager entre celui qui enseigne et celui qui apprend, non pas un message-produit, mais un processus de production du sens, qui rende le spectateur ou l'interactant, capable de construire son propre processus d'apprentissage (1993□63).

Et elle ajoute□

La question-clef pour la conception de programmes éducatifs rendant possible cette véritable interactivité, seul gage d'un processus d'apprentissage, est donc la suivante□ ***qu'est-ce que j'ai l'intention que l'utilisateur ait l'intention de faire mentalement (support à interactivité intransitive) et/ou réellement (support à intransitivité transitive)*** (1993□63). (Mise en relief par l'auteure.)

La troisième étape, celle de la médiatisation, correspond à la "mise en machine" (au moyen d'outils logiciels), dont les premiers essais peuvent donner lieu à l'élaboration d'un prototype.

Généralement, ces phases se soldent par une expérimentation qui consiste à tester le didacticiel sur une population cible.

Ce genre d'entreprise comporte donc un certain nombre d'exigences et de contraintes.

3.5.2.3. Exigences et/ou contraintes

En effet, comme l'expriment Demaizière et Dubuisson

La compétence de conception d'un EAO, évoquée ici, ne peut se réduire à celle du formateur qui ne fait qu'appliquer une méthode, suivre un manuel ou un plan qui lui ont été fournis avec toutes les consignes de mise en œuvre à respecter. Il s'agit alors de reproduire un stage type, une leçon modèle, etc. Créer un scénario EAO implique nécessairement une capacité d'initiative autre, et une expertise de création qui dépasse la simple capacité d'application, de reproduction (1992[270]).

Annot mentionne que "l'équipe de conception élabore les produits en fonction de ses représentations des démarches d'apprentissage des futurs utilisateurs et avec les outils dont elle dispose" (1996[36]). Cela nous conduit à rappeler que créer une ressource visant l'apprentissage (que l'on peut donc appeler didacticiel) nécessite notamment de la penser en lien avec une théorie d'apprentissage. A ce sujet, Brodin précise "qu'elle considère les ressources logicielles comme des instruments, dont nous aborderons la théorie au sens de Bachelard, pour qui l'instrument est une "matérialisation d'une théorie"" (2004[30]).

Poussard pose les questions suivantes relatives à la conception d'un produit visant l'apprentissage ou le perfectionnement de la compréhension orale de l'anglais

Comment peut-on offrir à l'apprenant une aide méthodologique ? Quels types d'aides peut-on apporter et comment les élaborer ? (2000[6])

En effet, créer un didacticiel suppose aussi de réfléchir à la notion de guidage car, signale Demaizière, "le guidage est à la fois préalable à l'accès aux ressources, puis **dans** et à côté des ressources pendant leur utilisation" (2004[87]). (Nous avons surligné.)

Rappelons ce que recouvre le terme "guidage" pour Demaizière

J'adopterai une définition large du guidage et considérerai comme tel toutes les formes que peut prendre l'intervention pédagogique facilitatrice (2004[82]).

Il apparaît que ce type d'entreprise nécessite de réunir des compétences multiples. Galisson, Lemarchand et Choplin (2004[78]), lorsqu'ils se réfèrent à la conception d'un module de formation destiné à la FOAD, en parlent en termes de "*délicat travail de divers acteurs [...] l'expert contenu, l'apprenant (indirectement), le technologue et "l'ingénieur pédagogique"*", tous devant coopérer.

Ces diverses compétences doivent être coordonnées par un chef de projet "*responsable du bon déroulement du projet, aussi bien du point de vue logistique que technique. Il servira de coordinateur et de liaison entre les différents intervenants*" Demaizière et Dubuisson (1992[255]).

Il faut donc un minimum d'organisation, qui pourrait être vécue comme contraignante[

C'est à chaque équipe, à chaque chef de projet de se déterminer un éventuel cadre, carcan, méthode, technique, ensemble de principes méthodologiques, ou axes de travail plus ou moins contraignants ou exigeants à un niveau ou à un autre. Demaizière et Dubuisson (1992[269]).

Mais signalons qu'il est plus aisé de se distancier de ces contraintes dans le cadre d'un projet de création de ressource numérique vu comme levier d'apprentissage d'une L2 par les acteurs qui participent à son élaboration. En effet, dans une telle perspective, le produit fini importe moins que les échanges langagiers qu'il induit. Il ne s'agit alors pas de chercher à pallier un manque de ressources existantes, contrairement à l'objectif de Bangs et Shield (1999), qui proposent le développement d'un outil auteur permettant aux enseignants de produire des ressources adaptées aux besoins spécifiques de leurs apprenants. Cette optique est très éloignée de celle que nous avons retenue, qui consiste à envisager la réalisation d'une ressource numérique comme une activité, parmi d'autres, susceptible de déclencher des processus d'apprentissage chez ceux qui la créent. Ce sont alors les compétences mises en œuvre par les participants qui priment, et la création d'une ressource est perçue non pas comme une fin en soi, mais comme pouvant servir de catalyseur au niveau des interactions entre les acteurs et ainsi contribuer à leur apprentissage de la L2.

Compte tenu du fait que, dans le cas de figure envisagé, les échanges langagiers se font en partie au moyen de la CMO, il est nécessaire de prendre en considération la nature même de l'*input* auquel les apprenants sont alors soumis. En effet, la spécificité de la communication dans de tels environnements médiatisés n'est peut-être pas sans répercussion au niveau de l'apprentissage linguistique, notamment en matière de production orale. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

3.5.3. La CMO et l'émergence d'un troisième mode de communication. Quels effets sur l'apprentissage d'une L2 ?

Actuellement, dans la plupart des dispositifs de formation mis en place, la CMO repose essentiellement sur le mode textuel, même si des expériences basées sur l'échange de messages sonores existent (voir, par exemple, Chanier et Vetter, 2006). Il importe de cerner les effets de cette situation en termes d'apprentissage d'une L2.

3.5.3.1. Nature de ce nouveau mode de communication

Des chercheurs du domaine situent la communication médiée par ordinateur à mi-chemin entre l'oral et l'écrit. Ainsi Crinon, Mangenot et Georget rappellent :

Marcoccia (2000) avance que la CMO est calquée sur la communication orale dont elle emprunte certaines caractéristiques et simule celles qu'elle ne peut reproduire.

[...] Anis (1999a), alors qu'il la rejette à propos de la communication en temps différé, estime que la notion de "conversation écrite" convient bien pour décrire la communication en temps réel (2002 : 64).

Crystal désigne ce nouveau mode de communication par le terme "Netspeak". Il commence par présenter Internet de la façon suivante :

The Internet world is an extremely fluid one, with users exploring its possibilities of expression, introducing fresh combinations of elements, and reacting to technological developments. It seems to be in a permanent state of transition, lacking precedent, struggling for standards, and searching for direction (2001 : 14).

Pour tenter de définir ce qu'il nomme "Netspeak", il rappelle d'abord les caractéristiques de ce que l'on entend traditionnellement par mode oral et mode écrit :

Speech is typically time-bound, spontaneous, face-to-face, socially interactive, loosely structured, immediately revisable, and prosodically rich. Writing is typically space-bound, contrived, visually decontextualized, factually communicative, elaborately structured, repeatedly revisable, and graphically rich (2001 : 25 et 28).

Puis il pose la question qu'il considère centrale : "How does Netspeak stand, with reference to these characteristics?" (2001 : 28)

Pour y répondre, il met en regard "Netspeak" et les critères définis précédemment. Ses premiers éléments de réponse sont□

What makes Netspeak so interesting, as a form of communication, is the way it relies on characteristics belonging to both sides of the speech/writing divide (2001□28).

Une analyse plus poussée le conduit à faire la proposition suivante□

However, expressing the question in terms of the traditional dichotomy is itself misleading. Netspeak is identical to neither speech nor writing, but selectively and adaptatively displays properties of both (2001□47).

On rejoint là le point de vue de Mondada□

La caractérisation de ce "registre interactif écrit" (written interactive register) (Ferrara et al., 1991) s'est faite en tenant compte de nombreuses dimensions□ en reprenant les modèles de Biber (1988) ou de Chafe & Danielewicz (1987), on a pu expliciter le caractère hybride de la CMO, qui participe autant des marques de détachement que d'engagement énonciatif□qui d'une part procède à des réductions et simplifications, mais d'autre part est caractérisée par une forte densité lexicale□qui peut manifester des traces fortes de discontinuité syntaxique comme à l'oral, liées à une planification pas à pas, mais qui en même temps organise l'information comme à l'écrit, en planifiant des énoncés à plus long terme, par exemple en faisant usage de la cataphore et de la deixis textuelle□qui tout en étant privée de la dimension paralinguistique des gestes et des regards, utilise des dispositifs alternatifs pour modaliser les messages (trucages orthographiques, ponctuation, typographie), etc. (1999□6).

A noter que Weininger et Shield (2001), pour étudier la nature de la communication médiée par ordinateur (dans le cadre des MOOs), prennent comme critères la distance et la proximité, ce qui leur permet de dépasser la dichotomie traditionnelle entre écrit et oral au moyen de laquelle il est somme toute difficile de rendre compte de la spécificité de ce nouveau registre qu'est la communication électronique.

Et Crystal de conclure, après avoir défini le "Netspeak" comme "a novel medium combining spoken, written, and electronic properties" (2001□48), "a genuine language variety" (2001□92) :

Whereas in the past we have had speech, then writing, and throughout the 20th century debated the relationship between the two, now we are faced with a new

medium, and one which could be bigger than either of its predecessors. What I have been calling Netspeak will become part of a much larger computer-mediated language, which in the digitally designed enhanced-bandwidth environment of the future could be the community's linguistic norm. [...] The effects of what counts as 'normal' language acquisition could be similarly profound (2001□241).

Ce qui nous invite à nous interroger sur les deux points-clés soulignés ici, à savoir, la remise en question de la notion de norme, et l'effet sur l'apprentissage en L2.

3.5.3.2. CMO et normes linguistiques

La CMO, en introduisant un nouveau registre, conduit-elle au rejet des normes habituelles (qui sont précisons-le, d'ordre socioculturel), à une absence de normes ou à l'émergence de nouvelles normes susceptibles de rejaillir sur la communication au sens large□

Pour Long (1997), il n'y a pas à proprement parler de normes□

Use of NS and NNS data wrongly assumes that there is such a thing as a 'standard' or 'normal' way of talking, and that this is the 'norm' that is modified for learners. My response is that I agree that there is no normal or standard way of talking (cité par Seidlhofer, 2003□209).

Krachu (1991) rejette également la notion d'anglais standard et s'oppose en cela à Quirk. Il s'en explique ainsi :

Quirk seems to perceive the spread of English primarily from the perspective of monolingual societies, and from uncomplicated language policy contexts. The concerns he expresses are far from the realities of multilingual societies, and negate the linguistic, sociolinguistic, educational and pragmatic realities of such societies (cité par Seidlhofer, 2003□23).

Krachu intègre les réalités sociolinguistiques inhérentes à la communication dans un contexte global, en introduisant les notions de "Inner Circle", "Outer Circle" et "Expanding Circle" que Seidlhofer résume de la façon suivante :

English is a first language in the Inner Circle, an additional language in the Outer Circle, and a foreign language in the Expanding Circle (2003□9).

Ces idéologies divergentes entre Krachu et Quirk sont exprimées ainsi par les auteurs de cette controverse. Pour Quirk (1990)□

It is neither liberal nor liberating to permit learners to settle for lower standards than the best, and it is a travesty of liberalism to tolerate low standards which

will lock the least fortunate into the least rewarding careers (cité par Seidlhofer, 2003□16).

Ce point de vue jugé élitiste par Krachu (1991) est réfuté en ces termes□

The Quirk concerns are, of course, motivated by a venerable scholar's life-long desire for maintenance of what he considers 'standards' for international English and the world's need for a functionally successful international language (cité par Seidlhofer, 2003□23).

Let us not forget that this subtle linguistic control provides immense power to those who have the power and can define (cité par Seidlhofer, 2003□29).

Et il ajoute□

And to me, recognition of the sociolinguistic realities does not imply 'an active encouragement of the anti-standard ethos' (Quirk 1985: 3), nor does it imply 'to cock a snook at fashionably infashionable elitism by implying (or even stating) that any variety of language is "good", as "correct" as any other variety' (Quirk 1985: 5) (cité par Seidlhofer, 2003□23).

Let me mention just three theoretical constructs which linguists and language teachers have considered sacred. I'm not sure that these are still sacred for English. I'm thinking of concepts such as 'the speech community' of English, 'ideal speaker-hearer' of English and the 'native speaker of English' (cité par Seidlhofer, 2003□29).

Ce débat est une invitation à nous intéresser à la remise en question actuelle de la notion de normes, notamment par les études portant sur le plurilinguisme. La CMO n'est pas étrangère à cette évolution, dans la mesure où elle facilite les échanges à l'échelle mondiale.

Develotte souligne d'ailleurs□

L'essor du plurilinguisme, [donc], et de la multiplicité des supports de diffusion de l'information et de la communication sont, pour nous, deux problématiques intrinsèquement liées. Cette liaison entre plurilinguisme et multiplicité des supports (dont les supports en ligne), nous avons fait au départ l'hypothèse qu'elle était pertinente en termes de modification des objets d'étude à prendre en compte en didactique des langues (2004□10).

Nous devons par conséquent essayer de cerner l'impact de la CMO en matière d'apprentissage d'une L2, et en particulier, comme nous y invite entre autres Krachu, reconsidérer la notion de référent natif.

3.5.3.3. Impact en matière d'apprentissage d'une L2

Afin d'étudier les effets de la CMO sur l'apprentissage d'une L2, il importe de considérer la spécificité de ce nouveau registre dont les caractéristiques relèvent à la fois de l'écrit et de l'oral, et qui nécessite de prendre en compte l'évolution de la notion de norme. Aussi convient-il de se pencher sur la nature de l'activité langagière déployée dans un dispositif qui repose sur des échanges entre natifs et non-natifs au moyen de la CMO, et de se demander si elle peut contribuer à l'évolution de l'interlangue des apprenants.

Cette interrogation rejoint celles de Chapelle

The most critical questions are:

1. *What kind of language does the learner engage in during a CALL activity?*
2. *How good is the language experience of CALL for L2 learning?*

To what extent are the language experiences learners engage in through virtual environments beneficial for SLA? (2001)

Crinon, Mangenot et Georget résumant ainsi les avantages de la CMO perçus par Warschauer (1998)

Selon Warschauer (1998), la CMO, synchrone ou non, présente, dans le domaine de l'apprentissage des langues, plusieurs avantages par rapport aux interactions en face à face. Tout d'abord, le sens s'y négocie comme à l'oral, mais au ralenti, et avec un input et un output restant visibles cette lenteur présente un caractère moins menaçant et chacun peut produire à son rythme, ce qui encourage les apprenants à prendre plus de risques la composition de plusieurs messages pouvant s'effectuer simultanément, on a une production globalement plus abondante et mieux répartie entre les locuteurs la langue enfin est plus élaborée et son caractère écrit permet des corrections a posteriori qui n'interrompent pas l'interaction (2002:74).

Crystal, après avoir décrit ce qu'il nomme "Netspeak", souligne, lui, les difficultés pour un apprenant de L2 exposé au registre particulier de la CMO

teachers have to work out ways of handling a new kind of difficulty – new, at least, in the order of magnitude that it presents – namely, the fact that so much of the native-speaker usage in chatgroups and virtual worlds is non-standard, often ludic and highly deviant. The tolerance of typographical error, and the relaxation of the rules of spelling, punctuation, and capitalization, are not in themselves novelties to learners, for the same flexibility doubtless exists in their own mother-tongue Internet use. But foreign learners lack the intuitive sense of the boundary between standard and non-standard, or a sense of just how deviant a chatgroup usage might be, and by dint of exposure to repeated instances they may well end up misusing a construction, idiom, or other form. The bending and breaking of rules, which is a hallmark of ludic linguistic behaviour, always presents a problem to those who have not yet developed a confident command of the rules per se (2001□236-237).

Toutefois, son interrogation sur l'utilisation de la CMO en termes d'apprentissage de la L2 n'est pas empreinte de pessimisme□□

E-mail has extended the language's stylistic range in interesting and motivating ways. In my view, it is an opportunity, not a threat, for language education (2001□128).

Crystal centre ainsi le débat sur la question globale des normes en matière d'apprentissage d'une L2.

Comme le suggère Tardieu après avoir souligné l'évolution de l'espace linguistique anglophone□

Se pose donc la question de la référence, d'autant plus cruciale lorsque la langue 2 n'est plus transmise par le manuel, le magnétophone, ou le professeur titulaire d'un diplôme national, mais par le partenaire détenteur d'une langue non normée (2004□44).□

En effet, comment prendre appui sur un savoir, que l'on ne qualifiera peut-être pas de "non normé", mais plus volontiers de "normé incertain et évolutif", dans l'objectif de favoriser le développement de l'interlangue des apprenants en L2, et qui plus est le mesurer□ Peut-être en prenant en compte les normes de production langagière des groupes sociaux avec lesquels les apprenants communiquent, et dont ces derniers essaient de s'approcher pour parvenir à échanger plus ou moins facilement et efficacement.

A cet égard, Narcy-Combes (2005) souligne le lien entre le respect de la forme de la part des apprenants et le "regard" qu'ils attendent de leurs interlocuteurs "respecter une norme ne se limite peut-être pas à un objectif de réussite communicative.

En découle la nécessité de se pencher sur l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant. Faut-il la mesurer par rapport à la norme d'un référent natif "communicateur idéal" ?

Cette option renvoie au bilinguisme, compétence qui est aujourd'hui questionnée. En effet, selon Krachu notamment (1991), les notions mêmes de "'ideal speaker-hearer' of English" et "native speaker of English" doivent être reconsidérées (cité par Seidlhofer, 2003 : 29). La définition de la compétence langagière a été construite sur la base de cette référence, rappellent Coste, Moore et Zarate :

La notion de compétence de communication [...] s'est développée, en relation à l'enseignement des langues, sur le modèle du natif communicateur idéal. La communication (comme distincte de la compétence strictement linguistique) est caractérisée par les capacités, les connaissances et les dispositions de type sociolinguistique et pragmatique de locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou, du moins, comme opérant dans des instances de communication endolingue (c'est-à-dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfaite et homogène des ressources du médium utilisé, langue première pour ces personnes). Les objectifs d'apprentissage de langue étrangère, y compris les différents Niveaux-seuils, sont délimités en creux par rapport à cette compétence du natif (1997 : 9-10).

Or actuellement, cette approche est interrogée par le champ d'étude de la didactique des langues qui s'intéresse à la construction et l'évolution d'une compétence plurilingue et pluriculturelle définie en ces termes dans le Cadre européen de référence pour les langues :

*On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (2001 : 129).*

Comme le fait remarquer Springer :

Une éducation plurilingue amène ainsi à se poser la question des attendus du système en fin de parcours. Si l'on maintient l'objectif idéal d'une compétence de communication globale maximale (le plus haut niveau dans les quatre savoir-faire), le compte n'y est bien évidemment pas (2003b : 64).

Cette nouvelle perspective invite par là-même à reconsidérer le statut de l'erreur qui n'est alors plus perçue comme une déficience par rapport à un système idéal, comme un échec. Elle est le reflet d'un état de compétence intermédiaire, de la constitution progressive d'un répertoire en réponse aux besoins communicatifs rencontrés par l'apprenant. Elle témoigne du processus d'apprentissage, souligne Corder

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i. e. has learned) at a particular point in the course (1967:167).

Warschauer et Meskill (2000) expliquent "Errors are seen in a new light: not as bad habits to be avoided but as natural by-products of a creative learning process"

A cet égard, Tardieu, à propos d'échanges authentiques entre partenaires natifs et non-natifs, précise qu'ils "favorisent naturellement la communication dans ses dimensions culturelles, sociologiques, affectives. Mais, en contrepartie, la correction de la langue n'est pas le souci premier". Elle conclut "qu'il faut accepter de minimiser l'erreur linguistique lors de ces échanges, quitte à majorer les erreurs culturelles, socioculturelles, éthiques" (2004:44-45), ce qui permettra "de libérer une parole élève trop souvent bridée par le souci d'une parole juste" (2004:49).

Elle ajoute

Il semblerait que les modes d'apprentissage ouverts utilisant les TIC perturbent les pratiques habituelles de correction d'erreurs, favorisant précisément la prise en compte des types d'erreurs habituellement délaissées par ces pratiques plus conventionnelles (2004:47).

Dans ce contexte il semble approprié, en matière d'évaluation, de retenir l'approche proposée par le DCL, le CLES ou le Cadre européen de référence pour les langues (que nous étudierons au chapitre 9).

Ainsi la CMO s'avère-t-elle être un médium conversationnel qui offre une palette d'interactions pouvant être mises au service d'un projet collectif. Mais la spécificité de ce nouveau type de communication, actuellement encore souvent limité à l'écrit, exige d'examiner de près son impact sur l'apprentissage en L2. Pour cela, il est peut-être nécessaire d'aller au-delà même du constat que nous venons de faire sur ce registre aux normes incertaines et évolutives, dont certaines caractéristiques relèvent de l'écrit et d'autres de l'oral, et de prendre en compte le fait que, même teinté d'oralité, il n'en demeure pas moins écrit, et donc dépourvu de dimension phonologique. Par conséquent, la question qui se pose est celle de l'impact d'un *input* de cet ordre sur la production orale des apprenants en L2, domaine encore peu exploré aujourd'hui. En d'autres termes, une macro-tâche de production orale sur la base d'un *input* écrit ne risque-t-elle pas d'accentuer, chez les apprenants, le phénomène de nativisation sur le plan phonologique (sachant que la nativisation consiste à traiter toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés □ ceux des langues précédemment acquises) □

La question se justifie d'un point de vue théorique. En effet, Kouider précise que la plupart des recherches actuelles en sciences cognitives concluent que l'activation phonologique est automatique lors d'une confrontation à un *input* écrit :

Mis à part quelques exceptions [...], tous les modèles actuels de la reconnaissance visuelle des mots font intervenir une composante où la phonologie est adressée (accédée) ou assemblée (convertie à partir des lettres) de manière automatique (2002 □ 44).

Kouider, dans la lignée de Forster, considère, lui, que "*l'activation du lexique phonologique par des mots écrits requiert que ces mots soient identifiés consciemment*" (2002 □ 125). Si le processus relève de la conscience, il ne peut donc pas être considéré comme automatique. Toutefois, Kouider précise que son étude concerne uniquement la **perception** des mots écrits et non la **production** émanant d'un *input* écrit. A ce sujet, Shen et Forster (1999) expliquent que l'activation phonologique déclenchée par un support écrit varie en fonction de la nature de la tâche associée. Et ils ajoutent, concernant le cas où une production orale est attendue □ "*it is perhaps not surprising that phonological processes are actively engaged when the task requires articulatory output*" (1999 □ 440), "*phonological effects depend on the involvement of phonological articulatory processes in the task*" (1999 □ 453). Ainsi ces auteurs n'excluent-ils pas le fait que l'activation phonologique soit automatique dans le cas d'une **production** orale émanant d'un *input* écrit. Si l'on fait le lien avec le phénomène de nativisation, la question qui en découle porte sur le plan phonologique mis en place lors d'une tâche de production orale

reposant sur un *input* écrit □ l'activation phonologique n'est-elle pas influencée par la L1 (où les autres langues déjà acquises) ? Le phénomène de nativisation sur le plan phonologique ne risque-t-il pas alors de s'exercer davantage que dans le cas d'une tâche de production orale à partir d'un *input* oral □ C'est ce qu'il nous faudra étudier sachant que nous avons fait l'hypothèse qu'un projet collectif de création d'une ressource numérique, qui repose sur des échanges par courriel entre des étudiants anglophones et des stagiaires français, est susceptible de contribuer au développement de la production orale en L2 de ces derniers. Il importera donc pour nous d'analyser si leur production orale est affectée par la nature écrite de l'*input* qui leur sert de support à l'expression orale. Il nous faudra pour cela comparer leur production orale émanant des courriels avec celle émanant d'un support oral, c'est-à-dire détecter si les difficultés de prononciation qu'ils rencontrent sont plus nombreuses dans le premier cas ou non, et analyser la nature des difficultés répertoriées pour éventuellement les attribuer au phénomène de nativisation. C'est là un des points que nous traiterons en détail, après avoir examiné le scénario de formation proposé.

Deuxième partie

Expérimentation

C'est dans un contexte de communication médiée par ordinateur entre des stagiaires de l'IUFM de Paris et des étudiants du *King's College* de Londres que le projet de création collective d'une ressource numérique, destinée à des élèves français de cycle 3, a été mis en œuvre de septembre 2004 à mars 2005.

Ce projet s'inscrit dans un cadre théorique qui insiste sur le rôle central de l'échange verbal et de la collaboration dans le développement des facultés langagières, ces dernières relevant d'un processus qui se déploie dans l'activité sociale (que l'on se situe du côté des théories d'acquisition ou de l'approche socioculturelle).

Par souci de clarté, nous relaterons de manière chronologique, la mise en place du projet, puis le détail de chacune des séances de "l'expérimentation", terme que nous utilisons avec précaution car, comme nous l'avons signalé dans l'introduction générale, nous avons opté pour une recherche-action et non pas pour une quasi-expérimentation. Enfin, nous présenterons l'évaluation à laquelle les stagiaires ont été soumis en amont et en aval de la formation.

Rappelons que, dans notre cas, la formatrice est également l'auteure de la présente thèse.

Chapitre 4

Mise en place du projet

Considérons d'abord le contexte de formation dans lequel s'inscrit le projet à l'IUFM de Paris, pour nous intéresser ensuite au partenariat que nous avons établi avec le *King's College* de Londres, puis à la constitution du groupe de stagiaires français et des appariements.□

4.1. Contexte de formation à l'IUFM de Paris

En fin d'année scolaire 2003, nous avons proposé le projet à la direction de l'IUFM. Elle nous a donné son accord, vu qu'une telle entreprise allait dans le sens d'une réponse aux besoins aigus de formation en anglais des stagiaires professeurs des écoles 2^{ème} année. Cet axe est en effet l'une des priorités de l'institut, compte tenu des directives ministérielles en matière d'apprentissage des langues dans le primaire.

Comment la formation en anglais est-elle organisée pour les stagiaires concernés□

Ils bénéficient de trente-deux heures, réparties sur l'année de mi-septembre à fin mars, à raison de séances de deux heures consécutives.

Ces stagiaires sont des non-spécialistes en langues, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas choisi cette option au concours. Pour la plupart, ils n'ont donc pas étudié l'anglais depuis le lycée. Or, dans la perspective de la polyvalence des professeurs des écoles, ils pourraient, à condition d'être habilités, enseigner eux-mêmes cette discipline à leurs élèves du primaire. C'est pourquoi l'objectif visé est de leur permettre d'améliorer leur niveau en L2 (surtout à l'oral), et de travailler l'aspect didactique. Ainsi, il est prévu de consacrer deux tiers du temps de la formation au volet linguistique et un tiers au volet pédagogique.

Par ailleurs, tous les stagiaires PE2, depuis septembre 2002, sont soumis, dès leur arrivée à l'IUFM de Paris, à une évaluation en informatique dans le cadre du Certificat informatique et internet (C2i). Le test dure quatre heures. S'ensuit une remédiation individualisée et intensive pendant le mois de septembre. Chacun se voit alors proposer, en fonction des besoins détectés, un parcours personnalisé de seize heures maximum, établi conjointement entre le formateur et le stagiaire. Les modules portent notamment sur le traitement de texte, le tableur,

la communication (utilisation du courriel et des listes de diffusion), le traitement d'image, la PréAO. Puis, tous les stagiaires PE2 suivent une formation approfondie d'octobre à décembre – cinq cours de trois heures en présentiel – qui incluent la création et la gestion de sites Internet, ainsi qu'un travail approfondi sur l'image et le traitement du son.

Ainsi est-il possible, dès le début du cours d'anglais, d'utiliser le courriel, et surtout d'envisager la création d'une ressource numérique simple dans le courant de l'année, dans la mesure où les prérequis techniques ont déjà été acquis en dehors du temps alloué à la formation en L2 (ou qu'ils sont du moins en voie d'acquisition).

C'est dans ce contexte global que s'insère notre projet. Concentrons-nous maintenant sur le partenariat que nous avons établi.

4.2. Mise en place d'un partenariat

Nous avons procédé à la mise en place d'un partenariat pendant l'année scolaire 2003-2004. Nous avons, pour commencer, pris contact avec quatre partenaires potentiels – deux universités, l'une canadienne, l'autre américaine (dans lesquelles nous avons, en tant qu'étudiante, préalablement suivi des formations à titre personnel), et deux établissements d'enseignement supérieur déjà en relation avec l'IUFM de Paris – d'une part, l'université de Reading (des échanges étant chaque année prévus dans le cadre des relations internationales), et, d'autre part, le *King's College* de Londres (avec lequel nous avons eu l'occasion, en 1999 et 2001, de mener des projets alliant langues et TIC, basés sur la communication au moyen de la visioconférence).

Si tous les partenaires étaient intéressés, un seul a été en mesure de répondre positivement. En effet, l'année universitaire fonctionnant par semestre au Canada et aux Etats-Unis, les premières options n'ont pu aboutir pour des raisons logistiques. Par ailleurs, un remaniement dans l'équipe de l'université de Reading a rendu difficile une participation au projet. Par contre, le *Department of Education and Professional Studies* du *King's College* de Londres s'est montré enthousiaste pour poursuivre dans la collaboration déjà engagée quelques années auparavant.

Les étudiants du *King's College* de Londres sont de futurs enseignants de langues (français, allemand, espagnol). Ils se destinent à exercer dans le secondaire, mais leur formation intègre

également deux stages d'une semaine dans le primaire (en septembre et en juin), afin de faciliter l'articulation entre les cycles. Soulignons par ailleurs que d'ici 2010, l'enseignement des langues à l'école primaire en Angleterre sera obligatoire. D'où peut-être le fait que le formateur anglais n'ait pas considéré comme un problème rédhibitoire l'appariement entre futurs enseignants du primaire et du secondaire.

Pour aboutir à un partenariat, il a été nécessaire, dans un premier temps, de considérer l'apport d'un tel projet pour les deux parties afin de tendre vers un équilibre entre investissement et bénéfice pour les uns comme pour les autres (point souligné dans le cadre théorique, page 95). L'objectif de création d'une ressource numérique destinée à l'apprentissage de l'anglais par des élèves de l'école primaire française, au moyen d'échanges par courriels entre les stagiaires de l'IUFM et les étudiants du *King's College*, convenait aux deux formateurs. Le formateur anglais y a vu, pour ses étudiants, un intérêt non pas linguistique (comme nous l'avons signalé dans l'introduction générale) mais sur le plan de l'enseignement d'une L2 au moyen des TIC. En effet, s'agissant de "*PGCE students*", leur dernière année de formation au sein du département des sciences de l'éducation est centrée non pas sur la discipline qu'ils vont enseigner, mais sur la façon de l'enseigner. Dans ce cadre, il leur est demandé de constituer un portfolio TIC dans lequel ils doivent consigner l'usage de l'outil informatique en rapport avec des situations pédagogiques. Leur participation au développement d'un didacticiel destiné à l'apprentissage d'une L2 pouvait donc les aider à l'élaboration de ce document.

Par contre, l'intérêt pour les stagiaires français réside, lui, essentiellement dans les échanges langagiers sous-tendus par le projet commun.

Compte tenu des objectifs respectifs des partenaires, il a été décidé que les échanges auraient tous lieu en anglais. Il s'agit là d'une différence majeure avec le principe de *Tandem* qui vise l'apprentissage linguistique des deux parties (voir page 94 du cadre théorique). Néanmoins, le principe de réciprocité (mentionné page 95) est prévu, mais à des niveaux différents.

Dans un second temps, il a fallu établir la nature du contrat en prenant en considération les disponibilités et contraintes de chacun. Les étudiants anglais sont, lors de leur formation, le plus souvent en stage dans divers établissements. Le recours à la visioconférence a donc été exclu, car il aurait nécessité une présence simultanée des interlocuteurs. Le choix du courriel comme moyen de communication permet une plus grande flexibilité organisationnelle. De plus, les étudiants anglais étant très peu présents au *King's College*, il a été décidé que la

rédaction des courriels se ferait en dehors des cours pour eux, contrairement aux stagiaires français. La négociation s'est ensuite poursuivie entre les deux formateurs et a concerné

- le nombre de courriels échangés (huit au maximum compte tenu de la durée de la formation, avec des allers-retours éventuels)
- les dates approximatives des échanges (pour veiller à ce qu'elles ne correspondent pas à des périodes où la charge de travail est trop importante ou à des stages à l'étranger dans le cadre du programme *Erasmus* pour les étudiants anglais)
- les thèmes susceptibles d'être abordés lors des échanges (nous avons convenu qu'ils ne devaient pas être trop spécifiques au primaire et donc rester généraux tout en contribuant au développement d'une ressource numérique destinée à des élèves français *a priori* de cycle 3)
- les appariements (sur la base d'un étudiant anglais pour un stagiaire français, à adapter en fonction du nombre de participants anglais sachant que seuls des volontaires seraient impliqués).

Le formateur anglais a également souhaité que ce soient les français qui initient les échanges en questionnant leurs partenaires.

Il nous a semblé nécessaire de trouver en amont un accord sur ces points-clés et de définir ainsi un cadrage préalable, afin de permettre aux étudiants et aux stagiaires de bénéficier au maximum du projet, sans qu'ils soient dépourvus d'autonomie par ailleurs pour autant (conformément à l'aspect relatif à l'organisation du tandem, expliqué pages 94 à 97).

Nous avons ensuite réfléchi à la constitution du groupe de stagiaires car, comme le soulignent De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996:255) "*un groupe aussi se construit*".

4.3. Réflexion sur la constitution du groupe de stagiaires français

Cette réflexion s'est produite lorsque nous avons testé l'une des tâches prévues pour l'évaluation de la production orale des stagiaires. Sans entrer à ce stade dans les détails de l'élaboration de ces tâches évaluatives, ni sur les raisons de procéder ainsi, points auxquels le chapitre 6 est consacré, il convient néanmoins de préciser qu'avant même que la formation ne commence, l'une des tâches destinées à l'évaluation de la production orale a été testée les 2, 3 et 4 septembre 2004, sur neuf stagiaires. L'objectif était d'en vérifier la validité et la

faisabilité pour pouvoir ensuite procéder à des ajustements, à l'instar de ce que préconise Ellis, comme nous l'avons mentionné page 75.

Les volontaires qui ont effectué ce test étaient des stagiaires PE2 présentant les mêmes besoins de formation en anglais que les apprenants du "groupe expérimental". Avant qu'ils ne se soumettent au test, les grandes lignes du projet leur ont été présentées et leurs impressions recueillies. Il est apparu que six sur neuf ont exprimé le fait que, si un tel projet leur était proposé, ils y participeraient avec enthousiasme. Deux autres ont souligné qu'ils se heurteraient à des difficultés linguistiques, mais seraient néanmoins très motivés. Par contre, l'une d'entre eux a signalé qu'elle ne s'engagerait pas volontiers dans ce genre de projet compte tenu de son niveau extrêmement faible en anglais (elle ne comprenait d'ailleurs pas du tout la fiche support relative à la tâche d'évaluation et n'a pas pu effectuer cette dernière). Elle a exprimé sa crainte de ne pas pouvoir communiquer avec des anglophones, doublée d'un handicap supplémentaire □ sa très faible maîtrise des TIC.

Cela nous a conduit à considérer l'impact d'un niveau d'anglais très bas chez un stagiaire français sur la communication par courriel avec des anglophones. Cette dernière risquait de s'avérer décourageante pour les stagiaires en prise à des difficultés trop grandes à la fois d'expression et de compréhension, et était susceptible d'engendrer un désinvestissement de la part des étudiants anglais.

Nous avons par conséquent décidé de proposer le projet aux stagiaires plutôt que de le leur imposer. Cela corrobore la démarche du formateur anglais qui a d'emblée choisi de ne retenir que les étudiants intéressés. On rejoint là également les propos de Courtois et Josso sur la différence entre "projet agi" et "projet subi" (voir page 36), et la constitution de groupes telle que Lamontagne l'envisage (comme nous l'avons signalé page 86).

Bien entendu, cela suppose d'un point de vue administratif, de disposer d'une certaine souplesse. Après vérification, il est apparu que la plupart des formations avaient lieu en parallèle, et qu'un échange éventuel entre groupes ne posait aucun problème tant au niveau de l'administration que des formateurs concernés. Aussi avons-nous envisagé de retenir cette possibilité le cas échéant.

Compte tenu de cette réflexion, nous avons, au début de la formation, proposé le projet aux acteurs concernés, puis constitué les groupes et les appariements. □

4.4. Proposition du projet aux acteurs concernés, constitution des groupes et appariements

4.4.1. Composition du groupe de stagiaires français

Le groupe initialement prévu par l'administration comprenait seize stagiaires. Ce nombre est celui généralement retenu pour les formations TIC afin que chaque apprenant dispose d'un ordinateur. Les groupes de langues sont habituellement composés d'une vingtaine de stagiaires.

Lors de la première séance, le projet a donc été présenté. Deux stagiaires ont préféré ne pas y participer, pour les mêmes raisons que celles invoquées précédemment. Elles estimaient que leur niveau d'anglais était beaucoup trop faible pour pouvoir communiquer avec un anglophone, et, de plus, elles se déclaraient "réfractaires aux TIC". (Il n'a pas été difficile de trouver deux autres volontaires dans l'un des autres groupes de formation.)

Examinons maintenant la situation côté anglais.

4.4.2. Composition du groupe d'étudiants anglais

Alors que le formateur anglais avait supposé qu'une dizaine d'étudiants souhaiteraient s'impliquer dans le projet, le nombre s'est élevé à trente et un.

Nous avons, de ce fait, procédé à des ajustements par rapport aux prévisions initiales, et envisagé de constituer des triades : un stagiaire français pour deux étudiants du *King's College*. Les étudiants anglais se sont répartis eux-mêmes en dyades sur la base de leur intérêt pour travailler ensemble. Il leur revenait ensuite de décider s'ils écriraient les courriels en commun (ce que leur formateur leur a conseillé de faire), ou bien s'ils rédigerait chacun un courriel, ou encore s'ils enverraient alternativement un message au stagiaire français.

On mentionnera que, s'agissant d'étudiants qui se destinent à enseigner des langues étrangères, il est apparu que neuf d'entre eux ne sont pas anglophones. Mais, d'une part, le formateur anglais leur a suggéré le cas échéant de s'associer à un anglophone, et d'autre part, il s'agit d'étudiants qui poursuivent leurs études en Angleterre, voire qui ont travaillé et vivent en Angleterre depuis plusieurs années. En tout état de cause, cela nous invite aussi à

reconsidérer la notion de *native speaker* et donc de normes, point que nous avons abordé au chapitre 3.

4.4.3. Composition des appariements□

A partir de la liste des dyades transmise par le formateur anglais, nous avons établi les appariements à raison d'un stagiaire pour deux étudiants du *King's College*. Nous n'avons pas effectué ces regroupements en fonction de critères spécifiques (d'ailleurs, aucune information ne nous avait été communiquée concernant les étudiants anglais, mis à part leur adresse électronique). Donner la possibilité aux participants de constituer eux-mêmes les triades était envisageable, mais cela aurait nécessité d'y consacrer du temps pris sur une formation déjà très courte (trente-deux heures). L'option retenue ne posait *a priori* pas de problème majeur compte tenu des intérêts professionnels communs, tous les participants se destinant à l'enseignement, malgré les différences quant aux disciplines et aux niveaux.

Il a par ailleurs été prévu que ces triades restent les mêmes tout au long de la formation.

La réalisation du projet a alors pu commencer, et c'est ce que nous allons maintenant présenter.

Chapitre 5

Etapes chronologiques de la réalisation du projet

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de la deuxième partie, nous développerons ici le contenu des séances de la formation de manière chronologique. Si les différents supports que nous avons élaborés seront explicités, la catégorisation et l'analyse détaillée des tâches proposées feront, elles, l'objet du chapitre 7. En effet, chaque type de tâche sera alors évalué en regard des critères définis dans le cadre théorique page 72, à savoir le but, l'*input*, les conditions et les résultats. Nous n'approfondirons donc qu'ultérieurement le lien entre les théories convoquées et la pertinence des tâches effectuées afin de valider ou d'invalider ces dernières, selon qu'elles sont susceptibles de déclencher ou non un processus conduisant à l'apprentissage de la L2 en fonction des critères retenus.

Par ailleurs, on notera les points suivants qui s'appliquent à l'ensemble des séances. Ces dernières ont eu lieu en groupe-classe (dans une salle informatique). Elles ont été conduites en anglais, à l'exception des réflexions d'ordre métalinguistique pour lesquelles il a été fait appel au français. A l'issue de chaque séance, lorsque cela s'avérait nécessaire, les supports de tâches ont été mis à disposition sur une plate-forme, pour permettre aux absents de s'y reporter (et aux partenaires anglophones de les consulter s'ils le souhaitaient). Enfin, les productions orales des stagiaires consistant à rendre compte des informations recueillies dans les réponses à leurs courriels ont été systématiquement enregistrées pour pouvoir être analysées ultérieurement, comme nous le verrons dans la troisième partie de notre étude.

5.1. Séance 1 du 15 septembre 2004

Objectif □ présentation générale incluant celle des membres du groupe-classe, de l'enseignement de l'anglais au primaire, de la formation et du projet associé.

La séance a comporté les quatre phases suivantes.

- Phase 1 □ prise de contact. Après avoir rempli une fiche de présentation individuelle, tous les membres du groupe-classe se sont livrés à un jeu oral de questions/réponses, afin de faire connaissance.

- Phase 2 □ synthèse des objectifs de l'enseignement de l'anglais au primaire. Les grandes lignes ont été dégagées collectivement, en prenant appui sur les instructions officielles. Quelques exemples d'activités ludiques, envisageables pour une première séance avec des élèves, ont également été discutés.

- Phase 3 □ présentation du projet de partenariat avec les étudiants du *King's College*. Sa nature (création d'une ressource numérique destinée à des élèves de cycle 3) et la façon dont il s'inscrit dans la présente formation en L2, ont été expliquées. La proposition d'y adhérer ou non a ensuite été faite (et a abouti comme nous l'avons signalé page 122, au changement de groupe de deux stagiaires).

- Phase 4 □ préparation du premier courriel. Le thème général a été défini en commun et les points nécessitant une négociation entre partenaires français et anglais ont été soulevés.

5.2. Séance 2 du 6 octobre 2004

Objectif □ rédaction du premier courriel aux partenaires du *King's College*.

La séance a comporté les trois phases suivantes.

- Phase 1 □ révision de la prise en main de l'outil de messagerie électronique. Cet aspect technique avait déjà été traité lors des cours de remédiation dans le cadre de la formation au C2i, et a donc pu être abordé rapidement. Les informations relatives à l'accès à la plate-forme (URL et mot de passe) ont également été transmises.

- Phase 2 □ prise de connaissance par les stagiaires de la fiche d'aide à la rédaction du premier courriel (qui figure ci-dessous). Elle consiste en un récapitulatif de l'ensemble des propositions ou interrogations émises lors du débat qui avait clos la séance précédente. Ce cadrage se veut davantage rassurant que contraignant □ libre à chacun de s'y tenir ou pas. Les supports suivants ont été de plus en plus réduits pour finalement disparaître, les stagiaires gagnant progressivement en confiance et en autonomie.

Introductory mail to your partners

Guidelines to help you write your first e-mail, if necessary.

1. Introducing yourself

- Personally: your background, your practice of English...
- Professionally: brief description of the institute, information about your training and teaching practice, government priorities...
- Questions □ your partners, depending on what would you like to know about them.

2. Presenting the project □

- Objective: exchange of ideas to create a very simple multimedia resource for French children who learn English.

- Organisation: basis of eight e-mails during this school year (beginning with two in October, one in December, two in January), all of them in English and linked to the project.

3. Establishing a contract

Ask your partners:

- what their ICT portfolio consists of and how you could help them;
- if you can e-mail them back when you don't understand what they have written or if you would like to get more information about something;
- if it would be OK for them to mention what does not make sense or is not clear enough in your e-mails (and suggest you'll try to rewrite them);
- if, later on, they would agree to rephrase some sentences that they managed to understand but which do not sound English, or to correct a particular type of mistake (recurrent ones for example).

- Phase 3: rédaction individuelle du premier courriel. Elle a duré environ 1h15. Nous sommes intervenue uniquement en réponse à des demandes d'aide ponctuelles: les courriels ont été envoyés sans avoir fait l'objet d'une correction de notre part, car cela aurait été susceptible d'interférer avec le contrat établi entre les stagiaires et leurs partenaires (conformément au principe de *Tandem* exposé page 98).

5.3. Séance 3 du 13 octobre 2004

Objectif □ exploitation orale et écrite des réponses des partenaires.

La séance a comporté les quatre phases suivantes.

- Phase 1 □ présentation de l'assistante anglaise en poste à l'IUFM, □ sous la forme de questions/réponses entre les stagiaires et elle.
- Phase 2 □ présentation orale par chaque stagiaire de son ou ses partenaires du *King's College*, à l'ensemble du groupe-classe (un temps de relecture du courriel avec surlignage des éléments informatifs principaux ayant été accordé). On constate que si les présentations prennent d'abord l'allure d'un monologue, elles génèrent ensuite un dialogue entre les participants.

Comme l'indique Pendax □

Dans un enseignement de la langue à des fins communicatives, il est utile de créer une motivation à la parole qui soit la plus légitime possible □ besoins simulés (mise en scène en classe, simulations globales, situation de communication explicites), besoins anticipés (emplois prévisibles de la langue étrangère, à des fins professionnelles, par exemple), besoins réels, à l'intérieur de la classe ou venant de contacts hors classe (travail en groupes, utilisation de l'environnement, échanges scolaires, correspondances télématiques, par Internet, ou sur cassettes audio ou vidéo (1998 □ 113-114).

Nous nous situons clairement là dans le troisième cas de figure, à savoir un besoin réel de partager avec les membres du groupe-classe des informations recueillies individuellement suite au premier contact établi avec les correspondants anglais. Cela corrobore le point développé page 99 concernant l'articulation entre le travail en tandem et celui effectué en classe □ ce qui est étudié en cours n'est alors plus vécu comme une tâche déconnectée d'un besoin concret.

- Phase 3 □ repérage au moyen du bloc-notes (un exemple figure en annexe, page 449). La tâche consiste, pour chaque stagiaire, à relever dans le courriel qu'il a reçu quelques unités

lexicales ou expressions qu'il juge utiles, ou bien des items susceptibles de lui poser des problèmes de prononciation (ces derniers faisant ensuite l'objet d'un travail individuel avec l'assistante). Cette tâche vise à focaliser l'attention, ce qui est considéré comme essentiel à l'apprentissage (voir page 50).

- Phase 4 ☐ envoi d'un court message au(x) partenaire(s) ☐ pour les remercier et répondre à leurs questions éventuelles.

Si ces deux dernières étapes ont par la suite été accomplies par les apprenants hors temps de formation, il importait, pour commencer, de leur proposer de les effectuer en classe afin de pouvoir apporter notre soutien à ceux qui le souhaitaient.

Nous avons par ailleurs choisi en fin de séance un thème pour le courriel suivant (en veillant à ce qu'il soit d'ordre général, conformément à la demande du formateur anglais). Les stagiaires ont retenu celui des fêtes en Angleterre.

5.4. Séance 4 du 20 octobre 2004

Objectif □ rédaction du deuxième courriel aux partenaires.

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1 □ préparation. Elle a consisté en une mise en commun orale des célébrations anglaises connues des stagiaires, de la formatrice et de l'assistante.

- Phase 2 □ rédaction (durée □ 1h environ). En guise de support, les pistes évoquées en commun ont été récapitulées au tableau sous la forme suivante.

Second mail to your partners

Guidelines to help you write it, if necessary.

1. Share our list of celebrations with your e-pals. Ask them for information about the one you're most interested in.

2. Ask them about any other celebrations that are typically English (or Irish or Scottish).

5.5. Séance 5 du 10 novembre 2004

Objectifs☐

- exploitation orale de la réponse au deuxième courriel☐
- travail de remédiation.

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1☐ présentation orale en classe des informations obtenues par chaque stagiaire. La consigne était de sélectionner un évènement en particulier dans le courriel reçu et de l'exposer, en veillant à fournir des éléments complémentaires à ceux qui venaient d'être rapportés par d'autres stagiaires au cas où le même thème aurait déjà été abordé. Ainsi, cette mise en commun visait certes la production orale individuelle, mais nécessitait aussi d'être à l'écoute des autres et donc de travailler la compréhension. De plus, elle permettait à chacun d'approfondir les renseignements qui lui avaient été initialement transmis par son partenaire du *King's College*, voire de les confronter avec ceux obtenus par les autres. Cela corrobore les propos de Pendax☐

Il est utile de traiter l'apprentissage de la langue [...] comme le support d'activités de communication et de besoins spécifiques chez les apprenants. [...] Mais on se doit aussi de proposer des activités qui exigent, pour être réalisées, que les membres du groupe-classe communiquent entre eux (1998☐116-117).

C'est précisément ce que propose l'exploitation orale des messages envoyés par les Anglais, telle qu'elle est envisagée ici.

Abraham et Liou (1991) rappellent aussi que☐

Doughty et Pica (1986) [...] ont trouvé qu'une tâche réclamant un échange d'informations, dans laquelle chaque apprenant possède une information – nécessaire pour réaliser la tâche – que les autres n'ont pas, produisait plus de négociation et donc plus d'input compréhensible qu'une tâche lors de laquelle l'échange d'informations est facultatif.

Ceci correspond exactement à notre cas de figure.

Signalons que, pour les stagiaires n'ayant pas encore obtenu de réponse, nous avons élaboré le support ci-après (à partir des différents courriels¹⁰ qui nous avaient été transférés), afin qu'ils

¹⁰ Quelques corrections, essentiellement d'ordre orthographique, ont été apportées aux extraits des messages.

puissent eux aussi participer activement. Le temps de travail préparatoire (relecture des messages pour les uns, prise de connaissance du document ci-dessous pour les autres) était pratiquement équivalent, les courriels reçus étant pour la plupart très informatifs, comme en témoignent les exemples qui figurent en annexe (pages 349 et 351).

Celebrations (excerpts from some partners' e-mails)

Match the celebrations to the corresponding definitions.

Halloween, Saint Patrick's Day, Red Nose Day, Remembrance Day, Easter, Poppy Seed Campaign, Christmas, Guy Fawkes Night.

1. To remember those who died in the World Wars.

2. To help raise money for those who fought in war and their relatives.

3. This concept has probably been imported from America. It is very commercial. It is an excuse to dress up and throw parties! You can see more pumpkins than usual being sold at the shops. Children dress up and knock on people's doors saying, "trick or treat" or, "trick or treat, trick or treat, give us something nice to eat!" The person in the house has to give them a treat (i.e. sweets and chocolate). If the person in the house doesn't have anything to give, then the children are allowed to play a trick on them.

In Ireland, in order to get a treat or money, they play music or sing at each house.

4. On this day we remember when a group of revolutionaries tried to blow up the Houses of Parliament in 1605, but failed. Towns put on massive firework displays and give out sparklers. In addition, there is usually a big bonfire. Before the big day, children make a man and dress him in old clothes and on the night itself the pretend man is thrown onto the top of the bonfire and burnt. Traditionally people eat baked potatoes that are cooked in the bonfire.

5. Santa Claus drops off presents.

You can buy crackers. They are decorated tubes made out of cardboard, which explode lightly when you open them and they have little presents inside.

Typical food: people eat a rather large meal of roast turkey with Brussels sprouts, roast potatoes and vegetables. For dessert they have mince pies and cake... that needs to be made one month in advance!

6. It was first held in Britain in March 1988 as a fundraising campaign by a charity called Comic Relief. This was part of a programme to help children starving in Africa and to assist Britain's homeless youth and the elderly. The idea was to raise money for charity in return for making people laugh. A whole evening on BBC1 is devoted to the fund-raising. Celebrities get involved. It is so associated with fun that it has always been very popular with children. The kids love dressing up in silly outfits. Every year it is celebrated all over England, Scotland, Wales and Ireland.

7. It is an Irish celebration. He is the patron saint of Ireland. He is credited with bringing Christianity to Ireland. According to the legend it was he who "drove the snakes out of Ireland". There are parades and festivities to celebrate the anniversary of his death. The day itself is not a national holiday in England. In all towns in Ireland a parade is held. There are many floats depicting various aspects of the Irish culture. Fresh shamrock is worn by most people. (The shamrock or four-leaf clover is the symbol of Ireland.)

8. Chocolate eggs are brought (or hidden) by the... Easter Bunny. Schools hold their... Egg Hunt. There is no Lent (fasting) anymore.

- Phase 2 □ nous avons effectué une remédiation portant sur des points comme l'utilisation du *preterite* et du *present perfect*, à la suite d'une demande formulée par certains stagiaires lors de la rédaction de leurs deux premiers courriels. Ces stagiaires étaient en effet soucieux de limiter les risques d'incompréhension liés à l'interprétation que leurs partenaires anglophones feraient de leurs messages. C'était l'occasion de les amener à constater que, dans un énoncé, le choix des formes est étroitement lié à l'intention de communiquer, au contexte et à la situation d'énonciation.

Pour finir, nous avons choisi ensemble un thème pour le prochain courriel. Celui d'une journée typique d'un écolier anglais a été retenu. Bien que se destinant à enseigner dans le

secondaire, il nous a semblé que les étudiants du *King's College* seraient en mesure d'apporter des réponses en faisant référence soit à leur expérience personnelle, soit au stage d'une semaine qu'ils avaient effectué dans une école primaire en septembre.

5.6. Séance 6 du 8 décembre 2004

Objectifs☐

- réflexion métalinguistique d'ordre phonologique☐
- rédaction du troisième courriel aux partenaires.

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1☐travail phonologique. Il a été accompli au moyen de la fiche (ci-dessous) intitulée "*Word stress*". Nous l'avons élaborée à l'aide des ouvrages de Huart (2002), Deschamps (1994), Ginésy (2000), Duchet (1994), Groussier et Rivière (1996), qui ont servi de référence et ont ainsi permis de contrôler les arrière-plans scientifiques. Cette tâche vise à aider les stagiaires à dégager des régularités en matière d'accentuation. Elle a été spécifiquement conçue à partir d'exemples qui leur ont posé des problèmes de prononciation lors de leurs différents comptes rendus des courriels qu'ils avaient reçus. Elle répond précisément à une demande de repères formulée par l'un des apprenants les plus faibles.

Word stress	
<p>1. Consider the following words:</p> <p><i>England, exercise, because, about, government, before, Africa, happy, agree, teacher, London.</i></p> <p>Place them in the appropriate column.</p>	
<p>2 syllables</p>	<p>3 syllables or more</p>

2. Listen to the pronunciation of the words in the left-hand column. Mark the stressed syllable for each one of them. What do you conclude?

3. Listen to the pronunciation of the words in the right-hand column. Mark the stressed syllable for each one of them. What do you conclude?

4. Listen to the pronunciation of the following words: *accomplish, automatic, education, delicious, Italian, individual*. Mark the stressed syllable for each one of them. What do you notice?

5. Stress the following words: *original, comfort*.

Now listen to the pronunciation of the corresponding terms: *originally, comfortable*. What do you conclude?

6. Here is a list of words taken from your e-mails. Based on your previous observations and conclusions, mark the stressed syllable for each word: *future, native, passionate, primary, ridiculous, language, foreign, fortunately*.

Signalons que les enregistrements accompagnant cette fiche ont été faits par l'assistante.

Notons également que nous avons préféré nous en tenir ici à une initiation, en prenant comme base une sélection d'exemples émanant des productions des stagiaires. Une approche plus approfondie à ce stade de leur apprentissage aurait comporté le risque d'entraîner des confusions chez eux.

Par ailleurs, nous avons rédigé une fiche récapitulative en français, reprenant les règles d'accentuation déduites par les stagiaires. Ils ont pu s'y reporter en cas de besoin pour effectuer le travail individualisé qui leur a ultérieurement été proposé. En effet, nous avons repéré pour chacun d'eux (en réécoutant leurs enregistrements) une série d'items lexicaux qu'il leur avait été difficile de prononcer lors de leurs deux premiers comptes rendus de courriels. Voici l'extrait destiné à l'une des stagiaires : *Spanish, Parliament, poverty, interview, technologies, government, study, interesting*. Si chacun disposait ainsi d'une liste

correspondant à ses besoins spécifiques, un document les regroupant toutes a néanmoins été remis à l'ensemble des stagiaires pour qu'ils puissent s'entraîner davantage s'ils le souhaitent. Certes les items ont ici été présentés de manière isolée et il aurait été préférable de les faire figurer en collocation, dans des énoncés complets. Mais lors de la vérification de la prononciation de ces items lexicaux, qui a fait l'objet d'un entretien individuel avec l'assistante lors de la séance suivante, les stagiaires ont été invités à les intégrer dans des énoncés de leur choix.

- Phase 2 ☐ Écriture du troisième courriel aux partenaires.

Nous avons d'abord mis en commun oralement les questions qui pourraient être posées aux partenaires sur le thème retenu lors de la séance précédente, à savoir une journée typique d'un écolier anglais.

Puis, chacun a rédigé son message en fonction de ce qu'il désirait obtenir comme informations (pendant environ quarante minutes).

5.7. Séance 7 du 15 décembre 2004

Objectifs☐

- réflexion métalinguistique d'ordre phonologique (suite)☐
- choix d'un thème pour la ressource numérique.

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1☐travail phonologique. Il vise à compléter celui effectué lors du cours précédent qui portait sur le schéma accentuel des mots de plusieurs syllabes. Cette fois, c'est au niveau de l'énoncé que l'on se situe. L'objectif est de faire prendre conscience aux apprenants que certains mots peuvent perdre une partie de leur substance phonique contrairement à d'autres, et que l'accentuation n'est alors pas figée mais liée au sens, à l'intention de signifier du locuteur.

Nous avons pour cela élaboré le support ci-dessous. Il repose sur des exemples issus des courriels envoyés par les correspondants du *King's College*.

Susan has recorded certain passages from your partners' e-mails (or some remarks related to them). Listen to her.

Can you hear the highlighted words clearly or not?

What can you conclude?

- On Saint Patrick's Day **there are** parades and activities. **There's a** huge celebration in Dublin.

- Red Nose Day is so associated **with** fun that it has always been very popular with children. The kids love organising events **at** home or in their schools. They enjoy dressing **up** in silly outfits.

- [...] then for the rest **of** the day we generally watch television. I know it sounds a bit silly but **the** main objective is to spend "quality time" with your family.

- We have three days **off** next week (half-term break).

- It's about all I **can** tell you for the moment.
- I **can't** really tell you anything about Saint Patrick's Day.
- I **can** never access my mail from here.

- When you say "the message", do you mean the message from England or **to** England?

- Florence: "My partner wrote **that** people usually open their presents the day after Christmas."
- Susan: "Are you sure she wrote **that**?"

Pour les enregistrements servant de base à cette tâche, nous avons fait appel à l'assistante sans que l'objectif visé ne lui ait été précisé, afin que les énoncés soient aussi authentiques que possible. Bien entendu, il ne s'agit là que d'une simulation de situation d'énonciation, mais elle permet néanmoins de pallier le caractère exclusivement écrit de la communication médiée par ordinateur.

Une telle tâche ne correspond guère qu'à une sensibilisation au lien entre l'accentuation et l'intention de signifier de l'énonciateur, point délicat pour un apprenant francophone. Elle aurait par ailleurs mérité d'être complétée notamment par un travail approfondi sur l'identification d'une mélodie comme montante ou descendante. A ce sujet, nous nous sommes limitée, selon les occasions qui se présentaient dans les différentes séances, à amorcer une réflexion sur le choix d'un schéma intonatif en fonction de critères énonciatifs, pour essayer de corriger les travers constatés dans les productions orales de certains stagiaires qui proposaient soit une montée systématique en fin d'énoncé, soit une ligne mélodique monocorde.

Faire effectuer un tel repérage vise à contribuer, à terme, à sa mise en œuvre dans des réalisations spontanées, sachant pertinemment que cette phase exige un entraînement long que le temps de formation n'a pas permis. Mais même abordé très brièvement, et donc sommairement, il nous a néanmoins semblé nécessaire de sensibiliser les stagiaires au fait que l'accent et l'intonation participent activement à la construction du sens, sans toutefois insister trop non plus afin de ne pas bloquer leur communication. Bien entendu une des difficultés de

ce type de tâche effectuée dans de telles conditions réside dans la nécessité de simplifier en tentant de ne pas induire de conclusions fausses pour autant.

- Phase 2 ☐ choix d'un thème pour la ressource numérique.

Quelques stagiaires ayant exprimé au préalable l'idée de centrer la ressource numérique sur des éléments informatifs obtenus suite au second courriel, nous avons d'abord récapitulé oralement l'ensemble des célébrations précédemment évoquées.

Puis chacun a donné son avis sur ce qu'il estimait pouvoir convenir à des élèves français du primaire apprenant l'anglais, en justifiant (instructions officielles à l'appui). Selon certains, le thème de "*Red Nose Day*" présentait l'avantage de permettre d'aborder un évènement culturel authentique susceptible d'intéresser les élèves de cycle 3 et généralement inconnu d'eux (voire des enseignants) ainsi que d'ouvrir sur l'altérité, tout en abordant des notions faisant partie des programmes officiels (comme le corps, les nombres, les couleurs, les vêtements, l'alphabet...). Mais plutôt que de prendre une décision à ce stade, les stagiaires ont préféré attendre le retour des vacances, d'autant qu'ils auraient d'ici là reçu la réponse à leur troisième courriel.

Ensuite, les stagiaires ont visualisé une séance de cours vidéoscopée, lors de laquelle est utilisée une ressource multimédia intitulée *Swim*¹¹ (réalisée deux ans auparavant et testée avec une classe d'élèves de CE2). L'objectif était que les stagiaires réfléchissent à l'intégration d'un tel support dans une progression pédagogique et en débattent. Cela devait aussi leur permettre de jeter un regard critique sur cette ressource numérique et, ultérieurement, de prendre en compte ces diverses remarques pour l'élaboration du didacticiel.

¹¹ Cette ressource est présentée en détail dans, Grosbois, à paraître.

5.8. Séance 8 du 5 janvier 2005

Objectifs☐

- réflexion portant sur les jeux en cours d'anglais au primaire (le caractère ludique de l'apprentissage étant souligné dans le Bulletin Officiel)☐
- début d'exploitation orale du 3^{ème} courriel reçu.

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1☐ mise en situation de jeu et réflexion associée. Le support ci-dessous, que nous avons élaboré avec l'aide de l'assistante, a été découpé en trois parties, chacune correspondant à un jeu.

Games

The shopping game

This is a memory game.

The pupils sit in a circle.

The teacher starts by saying: "I'm going to the shops to buy..." or, "I went to the shops and I bought..." or, "I would like...". (The introductory sentence very much depends on the level of the children.)

A pupil repeats what the teacher has just said and then adds something of his/her own, e.g. "I would like an apple and a yogurt."

This is continually repeated until a huge shopping list is achieved by the end of the circle.

Anyone making a mistake is out.

Buzz

The children stand in a circle.

The teacher asks them to count (let's say up to 30); but instead of saying for instance five or a multiple of five, they should say "Buzz".

Those who make a mistake must sit down.

To make this game more difficult, you can make them count backwards.

Guess

The teacher hides an object in a bag or behind his/her back (e.g. classroom objects). The pupils must guess what it is by asking questions such as, "Is it a book?"

The child who wins may take the place of the teacher.

Nous avons réparti les trois jeux entre trois stagiaires. Chacun devait lire silencieusement le descriptif qui lui avait été remis, puis présenter le jeu oralement à tous les membres du groupe-classe. Ces derniers pouvaient poser autant de questions que nécessaire pour en comprendre le fonctionnement, l'objectif final étant ensuite, lorsqu'ils s'estimaient prêts, de le tester eux-mêmes.

Cette activité a débouché sur une réflexion à propos de la différence entre ce type de jeux, et une ressource numérique ludo-éducative comme celle que nous avons analysée au cours précédent (intitulée *Swim*). La complémentarité des deux approches a été soulignée par les stagiaires qui ont mis en avant le fait que l'une favorise chez les enfants la production orale et s'accompagne d'activités physiques, alors que la seconde vise la compréhension orale à partir de sons authentiques et permet un travail individuel.

- Phase 2 \square début d'exploitation de la réponse au troisième courriel.

Les stagiaires ayant reçu un message de leurs correspondants se sont entretenus individuellement avec l'assistante. La consigne était, dans un premier temps, de rendre compte des informations qu'ils avaient obtenues, puis de demander des éclaircissements si nécessaire. D'un point de vue logistique, le temps pendant lequel ils n'étaient pas avec l'assistante pouvait être consacré soit à la relecture de leur message, soit au bloc-notes qu'ils devaient remplir après réception de chaque courriel, soit à la tâche menée en parallèle par les autres stagiaires réunis, eux, en groupe-classe. Ces derniers, qui n'avaient pas encore reçu de message, ont travaillé à partir du support¹² ci-après, que nous avons élaboré sur la base des réponses que les autres stagiaires avaient obtenues et qu'ils nous avaient transmises. Les informations étaient regroupées par thèmes, et les extraits répartis entre les apprenants (les plus simples étant attribués à ceux ayant le plus de difficultés). Pour un thème donné, chacun devait, après une lecture silencieuse du document qui lui avait été remis, restituer oralement

¹² Cette fois encore, quelques corrections, essentiellement d'ordre orthographique, ont été apportées aux courriels d'origine.

les éléments informatifs clés et nouveaux par rapport à ceux qui venaient d'être relatés par les autres membres du groupe-classe.

1. Read the information. Underline the key elements.
2. Sum them up completing what has been said by the other students about the same theme as yours.

Theme # 1

Richard:

School normally begins at 8:30 and finishes at 3:20. There is usually a break at 11:00 for 15 mins and then a lunch break from 12:30 – 1:30. This is just a rough outline. Every school is different. There is a choice of food like take-away food or pizza and then more traditional meals. They also provide sandwiches and pastries.

Florence:

The classroom doors are opened at 8.50 am. The teaching day is from 9.00 am until 12.00 noon and from 1.10 pm until 3.05 pm. The children have a 15-minute break at 10.30. They are given a piece of fruit each to eat at this break. The lunch break is from 12.00 noon until 1.10 pm. During the lunch break the children eat their lunch and play outside overseen by the Midday Supervisors who have first aid qualifications.

Anne:

The teacher first reads out notices and takes the register (l'appel). Then the pupils normally have assembly where the headmaster talks to them and if it's a Catholic school the pupils will sing a hymn and say a prayer. Then lessons start. □

Lunchtime is usually from about 12.30 – 1.30. The pupils have a choice of bringing in their own packed lunches or eating at the school canteen. There is quite a lot of focus in the news at the moment about school meals because they are very unhealthy and encourage children to eat bad food. □ During the lunch break pupils normally have an activity or club to go to. □

Hélène:

Children arrive at primary school between 8.15 and 8.30. They usually play in the playground until the bell goes. Then they go to their classrooms to answer the register (l'appel) and attend assembly before lessons start. At assembly (which might also be after lunch) the children sing a hymn or song and say a prayer. A teacher might do a presentation on a certain theme and a year-group might prepare a short play or show. This is also a time when the headmaster addresses the school.

Lessons usually start at 8.45 or 9.00. There is a break of 20-30 minutes in the middle of the morning, then learning continues until lunch. Lunch break lasts about an hour; the pupils may eat in a canteen or bring their own sandwiches. When not eating they are outside playing games in the playground. Lessons start again at about 1.45 and go on until 3.30. Pupils are then collected and taken home.

Theme # 2**VirginieB:**

Children go to school from Monday to Friday, for 32 hours a week.

Teachers work from Monday to Friday, for 45 hours a week.

Aurélie:

In England, schools have three terms. 1 – the winter term (from September to December), 2 – the Easter term (from January to April), 3 – the summer term (from May to July). Unlike France, we do not have Wednesdays off and at some boarding schools they even have school on Saturdays. In the middle of each term however, we have a week holiday which is called a 'half term'.

Stéphanie:

Primary school children in the UK always attend school five days a week, Monday-Friday, both morning and afternoon.

>Do they have homework to do?

- Only in upper years (5 and 6).

>When are they on holiday?

- Two weeks at Christmas, two weeks at Easter, six weeks in summer and three half terms.
- >Do they have the same teacher all day?
- Usually, yes, but sometimes a specialist will come in to teach science or music, for example.

Theme # 3

Richard:

- >How many pupils per class?
- This varies, but usually 25-30.
- >Are boys and girls in the same class?
- Yes. This is true in most state primary schools.

Frédéric:

In English primary schools there are 6 year-groups, with children aged between 5 and 11. In some schools there is an extra year at the start, which is a bridge between nursery and primary. The average number of pupils in a class is 30. They usually study in the same room and with the same group throughout the day.□

Sandrine:

My placement was short but fun. I went to a small primary school. There were about 30 pupils in each class and 2-3 teachers in the classroom, depending on the day and subject being taught. There were teaching assistants at the school too. They were very helpful and the students loved working with them. Their main job was to aid children that needed special attention and to provide one-on-one help for others. This was quite effective.

Theme # 4

Laure:

- It is compulsory in most schools in England to wear a school uniform. The teacher doesn't have to wear a uniform but has to look smart. □
- >Are uniforms still worn?
 - Yes, nearly everywhere.

>Do teachers have to wear special clothes as well?

- No, just a suit for men and smart clothes for ladies.

Aurélie:

Girls: Bottle green pinafore dress, white polo shirt, green school sweatshirt or cardigan, green tights or white socks and black shoes.

Boys: Grey trousers, white polo shirt, green school sweatshirt, grey socks and black shoes.

Teacher: Smart/Casual.

En fin de séance, les stagiaires ont choisi définitivement un thème pour la future ressource numérique. Il n'a pas été nécessaire de procéder à un vote, car ils ont à l'unanimité retenu "*Red Nose Day*" pour les raisons évoquées précédemment, auxquelles s'ajoute la prise en compte du calendrier (la date officielle de "*Red Nose Day*" en 2005 étant le 11 mars, cela devait permettre de tester la ressource créée avec un groupe d'élèves sans que le décalage temporel soit trop important).

5.9. Séance 9 du 12 janvier 2005

Objectifs☐

- élaboration du contenu de la création de la ressource numérique ;
- réflexion sur les activités pédagogiques susceptibles de compléter l'utilisation de la ressource☐
- travail métalinguistique d'ordre phonologique.

La séance a comporté les trois phases suivantes.

- Phase 1☐ débat concernant le contenu de la production multimédia. Les stagiaires ont collectivement dégagé les points-clés suivants (étant entendu que la ressource serait destinée à des élèves de cycle 3).
 - Objectif☐compréhension orale.
 - Utilisation☐en classe, intégrée à une progression pédagogique.
 - Contenu☐linguistique et culturel. Les informations fournies par les partenaires dans leurs deux derniers courriels (ainsi que celles recueillies en consultant les sites Internet qu'ils avaient conseillés) ont permis d'aboutir à l'ébauche du scénario ci-dessous.

Il est prévu que les élèves écoutent une histoire et placent les illustrations correspondantes dans l'ordre chronologique de la trame narrative.

Cette histoire pourrait se décomposer en deux étapes.

- On the way to school: It's eight o'clock. Tom's taking the bus. He's going to school (he should not be late for school). He's not wearing a uniform but blue jeans, a red coat and... a red nose!
- At school: There's a choice of activities: baking cakes, taking a bath filled with baked beans, taking part in a sponsored run... Red Nose Day is organised by the BBC. The money collected goes to children in Africa.

Par ailleurs, les stagiaires ont suggéré une activité introductive à l'histoire de "*Red Nose Day*". Elle consisterait à discriminer entre plusieurs tenues vestimentaires et se complexifierait ensuite en associant vêtements et couleurs.

- Phase 2 ☐ sélection d'activités pédagogiques complémentaires à la ressource numérique. Les stagiaires ont alors affiné la réflexion amorcée lors de la séance 7. Ils ont envisagé d'aborder les thèmes suivants (en associant à chaque fois un support).

1. L'heure ☐

Support d'activité ☐ une horloge.

2. Les nombres ☐

Support d'activité ☐ l'argent, les additions.

3. Les jours et mois de l'année ☐

Support d'activité ☐ un calendrier sur lequel figurent les dates d'anniversaire des élèves.

4. L'alphabet ☐

Support d'activité ☐ chanson disponible dans la mallette pédagogique prévue pour les assistants de langue et développée par le CIEP.

5. Les vêtements ☐

Support d'activité ☐ les vêtements des enfants de la classe.

6. Le corps ☐

Support d'activité ☐ jeu "*Simon says*".

7. Les continents ☐

Support d'activité ☐ un globe terrestre.

- Phase 3 ☐ travail phonologique. Réfléchir à ces activités complémentaires a été l'occasion de faire prendre conscience aux stagiaires qu'une prononciation erronée peut bloquer la

compréhension et de ce fait entraver la communication. A partir du lexique mobilisé, et à mesure que des difficultés apparaissaient, nous avons focalisé leur attention sur les points ci-dessous.

Les réalisations phonétiques sont représentées entre [].

Les lettres sont représentées entre < >.

1. L'heure

Point abordé □ *hour*. <h> initial muet.

Introduction de la paire minimale □ *hold / old*.

2. Les nombres □

Points abordés □

- *Three* [θri:] / *tree* [tri:]. La non-réalisation de <th> est susceptible d'être la source de malentendus, même si le contexte n'admet souvent qu'une interprétation.
- *Fifteen* [fif'ti:n] / *fifty* ['fifti]. La non-distinction peut nuire à la communication.

3. Les jours et mois de l'année □

Points abordés □

- *Wednesday*. La comparaison entre forme écrite et forme entendue a rappelé à certains que la consonne <d> est ici muette. Un lien avec *autumn* a été établi □ et <n> après <m> sont des consonnes muettes.
- L'accentuation caractéristique des derniers mois de l'année □ *Sep'tember, Oc'tober, No'vember, De'cember* (que l'on retrouve notamment dans *e'ven*). Les stagiaires ont pu faire le rapprochement avec les conclusions tirées en matière d'accentuation des mots de trois syllabes ou plus lors de la séance 6, et qui ne s'appliquent pas ici.

4. L'alphabet

Point abordé □ la récitation de l'alphabet a notamment permis d'associer la lettre <I> à la diphtongue [aɪ] et la lettre <E> à la voyelle fermée [i:].

5. Les vêtements□

Point abordé□ *What is she wearing? Whose jacket is it?* Les stagiaires ont constaté, concernant les mots interrogatifs commençant par <wh>, que dans *what, when, where et why*, c'est /w/ que l'on entend, alors que *who et whose* commencent par le phonème /h/.

6. Le corps

Points abordés□

- *Simon says*. <ai, ay> peuvent être classés dans la "famille des A" : ils sont très régulièrement prononcés [eɪ] : *main, train, say, stay*... Les exceptions sont en petit nombre, dont□ *said, says* [e].

- *hand / and*, [hænd] / [ænd] (forme forte)□ *arm / harm*, [ɑ:m] / [hɑ:m].

- *foot, feet*□ distinction *feet / fit* [fi:t] / [fit].

- *knee*□ <k> (et <g>) devant <n>□ sont des consonnes muettes. Le lien avec *autumn* (vu précédemment) a été fait.

7. Les continents□

Point abordé□ *Europe, Africa, America*. L'accentuation étudiée à la séance 6 a pu être mise en pratique.

L'objectif ici est de guider les stagiaires confrontés à des difficultés de production et de reconnaissance (les deux étant étroitement liés). Ce travail, effectué à partir d'un relevé des problèmes qu'ils ont rencontrés, vise à leur faire prendre conscience de certaines zones à risque, et à considérer l'impact en matière de communication. Il s'agit donc là de les aider à se forger quelques repères, à établir une correspondance entre graphie et phonie, entre son et sens, afin de prévenir ou atténuer certaines de leurs erreurs et de leur permettre de gagner en autonomie.

5.10. Séance 10 du 19 janvier 2005

Objectifs☐

- élaboration du cahier des charges de la ressource numérique;
- rédaction du quatrième courriel aux partenaires☐
- travail métalinguistique d'ordre phonétique.

La séance a comporté les trois phases suivantes.

- Phase 1☐finalisation du cahier des charges.

Entre les séances 9 et 10, nous avons élaboré une base de cahier des charges (qui figure ci-dessous), avec l'un des stagiaires déjà rompu à cette méthodologie de par son expérience professionnelle antérieure (Christophe). Cette proposition a fait l'objet d'une discussion en groupe-classe afin d'aboutir à une version définitive.

Specifications

I. Functional level☐

1. Objectives☐(as defined on 01/12/2005)

- Creation of a simple multimedia resource (limited feedback, no assessment of the pupils' results) which will be used by French children to learn English at school.
- Content of the resource: introduction to a new cultural element☐(Red Nose Day).
- Methodology: development of the pupils' oral comprehension thanks to interactive game-like activities.
- Availability: the resource will be posted on the Paris IUFM website for easy access.

2. Organisational aspects☐

a) Scenario:

- determine the content of the activities;
- determine the number of activities;

- determine the format of the activities;
- define the visual support (drawings: nature, number, format);
- define the sounds (nature, number, format).

b) Development:

- order and collect the drawings;
- scan the drawings;
- record the sounds;
- implement the interactions;
- insert the animation onto two webpages.

c) Test phase:

- prototype posted on the platform (for our partners to comment upon);
- test with pupils;
- modifications after test.

d) Planning:

- to be defined.

II. Structural level

Five webpages altogether.

- An introductory page leading to Activity 1 and Activity 2.

- Activity 1:

- objective: oral comprehension of simple sentences based on clothes/colour discrimination;
- task: listen and choose the right picture;
- interaction: 'click' type with feedback;
- content: to be defined.

- Activity 2:

- objective: oral comprehension of a complete story about "Red Nose Day";
- task: listen to the story and order the pictures chronologically;

- interaction: 'drag and drop' type with feedback;
- content: two parts (on the way to school/at school), as previously defined.

III. Technical level □

- Necessary software (*Flash, Dreamweaver, or Hot Potatoes*).
- Sound file format: MP3.
- Size of drawings: A4.

Les décisions prises lors de la discussion sur le cahier des charges a conduit aux trois documents de synthèse suivants. (Nous les avons rédigés après la séance, avec l'une des stagiaires qui s'était portée volontaire pour prendre des notes pendant le cours.)

Document concernant les sons □

Red Nose Day – Sounds:

Activity 1 (part 1)

Code

<i>gorder.mp3</i>	Listen and click on the right picture.
<i>Order1.mp3</i>	John's wearing trousers, a shirt and no tie.
<i>Withtie.mp3</i>	No, look! He's wearing a tie!
<i>Withshorts.mp3</i>	No, look! He's wearing shorts!
<i>Good.mp3</i>	Good!
<i>Yes.mp3</i>	Yes!
<i>Ok.mp3</i>	OK!
<i>Right.mp3</i>	That's right!
<i>No.mp3</i>	No!
<i>Sure.mp3</i>	Are you sure?

Activity 1 (part 2)

<i>order2.mp3</i>	John's wearing a white shirt, blue trousers and a red tie.
<i>Bluetie.mp3</i>	No, look! His tie is blue (on this picture)!
<i>Redtrousers.mp3</i>	No, look! His trousers are red (on this picture)!

Activity 2 (part 1)

<i>8oclock.mp3</i>	It's 8 o'clock.
<i>bus.mp3</i>	John's taking the bus.
<i>School.mp3</i>	He's going to school.
<i>Uniform.mp3</i>	But he's not wearing a uniform today!
<i>Redshirtnose.mp3</i>	He's wearing a red T-shirt and a red nose!
<i>Face.mp3</i>	Today's Red Nose Day!

Activity 2 (part 2)

<i>charity.mp3</i>	Red Nose day is organised to raise money
<i>africa.mp3</i>	... for children in Africa.
<i>Cake.mp3</i>	That's why John is selling cakes...
<i>game.mp3</i>	...and playing games.
<i>Tv.mp3</i>	There's also a special programme on TV! It's fun!
<i>Order 3.mp3</i>	Listen to the story and order the pictures.

Nous avons décidé que les sons seraient enregistrés par l'assistante (gage d'authenticité). Par ailleurs, consciente de l'impact de la qualité sonore en matière de compréhension orale, nous avons convenu que l'assistante procéderait aux enregistrements avec le technicien de l'IUFM afin de bénéficier de meilleures conditions matérielles que celles dont nous disposons en classe.

Document concernant les dessins□

Red Nose Day – Drawings

Code

Introduction

iboyintro.jpg A schoolboy wearing a shirt and trousers, no tie. No colours.

Activity 1 (part 1)

itrousersnotie.jpg Same schoolboy wearing a shirt, trousers and no tie. No colours.

lwithtie.jpg Same schoolboy wearing a shirt, trousers and a tie. No colours.

lwithshorts.jpg Same schoolboy wearing a shirt, shorts and no tie. No colours.

Activity 1 (part 2)

itrousersredtie.jpg Same schoolboy wearing a white shirt, blue trousers and a red tie.

lbluetie.jpg Same schoolboy wearing a white shirt, blue trousers and a blue tie.

iredtrousers.jpg Same schoolboy wearing a white shirt, red trousers and a red tie.

Activity 2 (part 1)

i8clock.jpg A clock showing that it's 8 o'clock. With colours.

lbus.jpg A schoolboy getting on a double-decker bus.
He's wearing a red T-shirt and blue trousers.

lschool.jpg A building with SCHOOL written on it. With colours.

luniform.jpg Same schoolboy wearing a school uniform. With appropriate colours.

iredshirtnose.jpg Same schoolboy wearing a red T-shirt, blue trousers and a red nose.

lface.jpg Focus on the same schoolboy's face: with a red nose.

Activity 2 (part 2)

icharity.jpg Bank notes with £ written on them. With colours.

lafrica.jpg An African child next to a picture of the African continent. With colours.

lcake.jpg A cake with coins and banknotes next to it. With colours.

lgame.jpg Same schoolboy wearing a red T-shirt, blue trousers and a red nose, jumping on a trampoline.
 lbbc.jpg A TV set. Laughing face on screen. With colours.

Il a été suggéré que ceux qui effectueraient leur stage dans une école primaire à Reading demanderaient à leurs élèves anglais de faire les dessins (au cas où cette aide ne pourrait pas être fournie par les partenaires londoniens) afin qu'ils soient culturellement pertinents.

Planning prévisionnel

Dates	To do	Done by... and where?
3-week placement	- Drawings - Prototype - Recording	- Student-teachers in Reading - One student-teacher (volunteer) & teacher. Outside class - Assistant & technician. Outside class
9/3/2005	- Selection of drawings - Scan of drawings	- In class - In class and outside class if necessary
16/3/2005	Update of prototype	In class
23/3/2005	General review and update of multimedia production	In class
30/3/2005	Extra modifications of resource, if necessary	In class
6/4/2005	Analysis of test with pupils	In class
13/4/2005	Final modifications?	In class

- Phase 2 Rédaction du quatrième courriel.

Le thème de "Red Nose Day" ayant été retenu pour le scénario multimédia, nous avons invité les stagiaires, à la fin du cours précédent, à imaginer chacun une histoire autour d'un personnage qui se rend à l'école le jour de "Red Nose Day", en s'aidant des informations

transmises par les étudiants du *King's College*. Ces productions écrites seraient ensuite soumises à ces derniers qui pourraient ainsi les valider tant d'un point de vue linguistique que culturel et faire des suggestions.

Nous avons donc convenu que, dans ce quatrième courriel, les stagiaires pourraient d'abord présenter la ressource numérique à leurs partenaires (et préciser comment accéder aux divers supports mis à disposition sur la plate-forme □ le cahier des charges, le planning prévisionnel, les documents relatifs aux sons et aux images, sachant qu'ils étaient susceptibles de contribuer à l'élaboration de leur portfolio TIC). Puis, les stagiaires pourraient inclure leur histoire et spécifier leurs attentes (corrections, suggestions). Pour finir, ils se renseigneraient sur la possibilité de faire réaliser les dessins illustratifs par des enfants anglais.

- Phase 3 □ travail phonétique sur les voyelles, complémentaire de celui abordé lors de la séance précédente. Le tableau récapitulatif ci-dessous, que nous avons élaboré sur la base de celui proposé par Huart (2002 □ 87 et 93), a été remis aux stagiaires.

Dans un premier temps, ces derniers ont écouté l'assistante prononcer les items lexicaux (courants et donc *a priori* connus d'eux) illustratifs de chaque voyelle, et pris connaissance de l'écriture phonétique correspondante.

Les voyelles

1. Système de base □

Lettre	Voyelle simple brève	Diphtongue
A (ai, ay)	[æ] hat, man	[eɪ] face, cake
E (ea, ee)	[e] bread, tell	[i:] clean, see
I	[ɪ] sit, winter	[aɪ] time, price
O (oa)	[ɒ] hot, cost	[əʊ] home, soap
U (oo, ui)	[ʌ] cut, lunch	[u:] tube, juice
	[ʊ] put, book	

2. Voyelles colorées par /t/ /d/

Lettre suivie de /t/ /d/	Voyelle simple longue	Diphthongue
A (ai)	[ɑ:] car, far	[eə] care
E (ea, ee)	[ɜ:] earth	[ɪə] here, clear
I	[ɜ:] bird, first	[aɪə] tired, fired
O (oa)	[ɔ:] corner	[ɔ:] more
U (oo)	[ɜ:] turn	[ʊə] sure, poor

Dans un second temps, nous avons demandé aux stagiaires, en s'aidant de ce tableau, de classer et prononcer les items lexicaux ci-dessous, items liés à la ressource multimédia et aux activités afférentes (conformément aux suggestions faites lors de la séance 9).

Body parts:

- head
- hand
- ear
- nose
- leg
- arm
- finger
- foot/feet
- knee

Clothes:

- dress
- shirt
- skirt
- sock
- shorts

- T-shirt
- cap
- tie
- coat

L'objectif ici était de compléter le travail amorcé précédemment, en focalisant cette fois-ci l'attention des stagiaires sur la prononciation des cinq voyelles graphiques <a, e, i, o, u>, point délicat de la grammaire orale de l'anglais pour des étudiants francophones notamment pour les raisons évoquées par Huart☐

Etant donné que l'alphabet latin n'offre que cinq caractères spécifiquement vocaliques, et que le système phonologique de l'anglais qui nous sert de référence comporte une vingtaine de phonèmes vocaliques, il est évident que la transcription de l'oral ne peut se faire de manière directe (2002☐86).

Plutôt que de laisser les stagiaires s'en remettre au hasard en matière de réalisation des voyelles, nous avons cherché à les amener à prendre conscience des régularités en attirant leur attention sur l'appartenance à des familles phonétiques. Ainsi, la première partie du tableau récapitulatif fait apparaître les deux prononciations caractéristiques des cinq voyelles graphiques. Les stagiaires ont pu constater que l'une des prononciations caractéristiques est celle que l'on trouve dans des monosyllabes terminées par une consonne, alors que l'autre correspond au "nom" de ces voyelles lorsque l'on récite l'alphabet. Ils ont remarqué que le <e> muet a comme effet d'imposer la prononciation diphtonguée de la voyelle précédente lorsqu'il la suit directement ou qu'une consonne intervient. Le fait que nous nous trouvions dans une salle équipée d'ordinateurs Macintosh a engendré une réflexion à partir du terme *apple* (l'ajout d'une deuxième consonne autre qu'une liquide /r/ ou /l/ bloque la transformation évoquée précédemment). Les mots n'obéissant pas à la règle et néanmoins courants comme *have*, *give*, *come* ont aussi été repérés. La seconde partie du tableau permet de souligner l'influence du <r> en comparant notamment les diphtongues de la dernière colonne et leurs homologues du système de base (première partie du tableau).

Si, pour commencer, cette tâche a été une sensibilisation à quelques cas de réalisation des voyelles, les stagiaires ont ensuite été invités, à partir des constatations faites, à mettre cette réflexion en pratique en classant et prononçant eux-mêmes les items lexicaux proposés. On

notera qu'il eut été trop difficile pour les stagiaires d'opérer d'emblée un classement en fonction des symboles phonétiques, car peu d'entre eux les connaissaient.

Sans avoir pu approfondir plus, cette mise en évidence d'une logique entre graphie et phonie visait à doter les apprenants de quelques repères susceptibles de lever certaines difficultés relatives à la réalisation des voyelles, grâce à une pratique raisonnée.

La grammaire orale a été l'objet d'une attention toute particulière au cours de la formation, à chaque fois que les occasions se présentaient. Nous sommes bien consciente de la difficulté, en un temps si court, d'agir efficacement dans ce domaine. Nous considérons cependant que cela ne dispense pas de l'aborder, en ciblant sur les difficultés et les besoins qui se font sentir le plus vivement.

5.11. Séance 11 du 9 mars 2005

Objectif ☐ réalisation de la ressource numérique.

Cette séance a consisté à soumettre au groupe-classe les travaux effectués par les uns et les autres pendant la période de trois semaines de stage (conformément à ce qui avait été décidé précédemment) et à prendre des décisions communes pour que la ressource numérique soit le plus possible conforme au cahier des charges établi. Le débat a donc porté sur les dessins obtenus par Aurélie et Marie qui avaient enseigné dans des écoles primaires à Reading, les sons enregistrés par l'assistante avec le technicien de l'IUFM, et le prototype élaboré essentiellement par une stagiaire qui s'était portée volontaire. Cette dernière (Anne) avait signalé en début d'année qu'elle était très motivée pour exploiter ses connaissances TIC (surtout en ce qui concerne le logiciel *Flash*) et les approfondir. Christophe, anciennement réalisateur multimédia, avait proposé de l'aider. Nous avons convenu lors de la séance précédente que nous laisserions d'abord à Anne l'occasion de développer plus avant sa maîtrise technique comme elle le désirait (en faisant appel à nous en cas de besoin), puis de confier le projet à Christophe dans un second temps pour l'améliorer et le finaliser (les contingences matérielles ne leur permettant pas de travailler ensemble pendant la période de stage).

Soulignons qu'en matière de production multimédia, les tâches ont été réparties librement en fonction des possibilités, des compétences, des envies et des disponibilités de chacun, à l'instar de l'expérimentation menée par Blin et Donohoe entre des étudiants irlandais et français dans le cadre d'un module construit autour d'une activité collaborative relevant du domaine du génie électronique. Comme le signalent ces auteurs ☐

Au sein d'une équipe d'apprenants, chaque étudiant prendra un rôle différent selon ses compétences particulières et les besoins du groupe à un moment donné de l'activité en cours (2000☐22).

On se situe donc là dans le cadre d'un groupe de production et non d'apprentissage si l'on se réfère à Meirieu (voir page 35). Il s'agit en fait d'un travail coopératif et non collaboratif (si l'on reprend les définitions données pages 29 et 30), la raison étant que l'objectif de la formation est avant tout d'ordre linguistique, didactique et pédagogique. Le but n'étant pas d'accroître les compétences des stagiaires dans le domaine des TIC, seules celles qu'ils ont

acquises en début d'année dans le cadre du C2i ou a titre personnel ont été exploitées, évitant ainsi l'écueil technocentriste.

La séance a comporté les trois phases suivantes.

- Phase 1 □ compte rendu du stage à Reading effectué par deux stagiaires. Les autres membres du groupe-classe ont souhaité les interroger. Ils ont ainsi obtenu des informations complémentaires de celles fournies par leurs correspondants, vues cette fois-ci à travers le prisme d'enseignants français. Cela a été l'occasion de comparaisons culturelles riches et stimulantes, ainsi que d'une présentation plus personnelle encore des partenaires londoniens d'Aurélien et Marie, qu'elles ont toutes deux pu rencontrer.

- Phase 2 □ examen du prototype. Il a été visualisé par l'ensemble des stagiaires (au moyen d'un vidéoprojecteur) et commenté (au niveau de la structure générale et des interactions). Il s'est avéré correspondre au cahier des charges.

- Phase 3 □ choix des dessins. Nous avons alors procédé à un travail en quatre groupes de quatre stagiaires. Chacun des groupes a considéré l'ensemble des dessins (vingt-six au total) destinés aux deux activités, avec comme objectif d'opérer une sélection et de la justifier en regard des critères définis dans le cahier des charges. Il s'en est suivi une mise en commun des choix faits par chacun des groupes. Pour faciliter la décision finale, les dessins sélectionnés étaient affichés au tableau sur la projection du prototype (ils ne pouvaient pas à ce stade être intégrés à ce dernier car ils n'avaient pas encore été scannés). Les quatre groupes ont facilement trouvé un accord, sauf dans deux cas pour lesquels ils ont finalement procédé à un vote à main levée. Il s'agissait du bus (certains stagiaires estimant que la vue de profil risquait d'être difficile à interpréter pour des élèves français), et de l'Afrique (le continent étant jugé peu reconnaissable). D'un point de vue linguistique, ce fut l'occasion de travailler, entre autres, les comparatifs (d'infériorité, de supériorité, d'égalité) et les superlatifs, ainsi que l'expression du point de vue.

Ce travail a certes pris beaucoup de temps, mais il était très motivant pour les stagiaires du fait que la réalisation multimédia commençait à prendre corps. Par conséquent, nous n'avons pas pu procéder au scan des dessins retenus comme initialement prévu, mais deux stagiaires (Virginie A. et Aurélien) se sont portées volontaires pour le faire au libre service informatique

de l'IUFM en dehors du cours. Il fut décidé qu'Anne récupérerait ceux relatifs à la première activité pour les intégrer sous *Flash* (en remplacement de ceux ayant servi pour le prototype), et qu'elle intégrerait aussi les nouveaux fichiers sons enregistrés par l'assistante.

5.12. Séance 12 du 16 mars 2005

Objectif : réalisation de la ressource numérique (suite).

La séance a comporté les trois phases suivantes.

- Phase 1 : Mise à jour du prototype. En groupe-classe, nous avons commencé par visualiser, au moyen du vidéoprojecteur, la mise à jour de la première activité, effectuée par l'une des stagiaires (Anne) qui avait, entre temps, intégré les images et les sons *a priori* définitifs. Nous l'avons commentée.

Puis, toujours collectivement, nous avons procédé à l'intégration des nouveaux médias (images et sons) pour la seconde activité. Pour ce faire, il a suffi de nommer les nouveaux fichiers à l'identique de ceux qui figuraient dans le prototype. Ils se sont substitués aux anciens lorsqu'ils ont été glissés dans les dossiers respectifs. Cette manipulation s'est trouvée facilitée par le fait que tous les stagiaires avaient préalablement été formés, dans le cadre du C2i, au logiciel d'édition de pages Internet *DreamWeaver*. Elle a ainsi été effectuée relativement rapidement à partir du poste maître pendant la séance. Il n'aurait pas été possible de procéder de cette façon pour l'activité 1 réalisée au moyen du logiciel *Flash*, auquel les stagiaires n'avaient pas été initiés en début d'année à l'IUFM.

Il est ressorti des commentaires qui ont suivi qu'il était nécessaire de :

- réduire la taille des dessins pour que l'affichage tienne sur une seule page Internet (ce qui faciliterait la navigation)
- modifier deux dessins, en définitive peu explicites, et qui risquaient de poser des problèmes de lecture d'image (celui du gâteau pour lequel il a été décidé qu'il serait remplacé par un autre moins ambigu, et celui du poste de télévision auquel il conviendrait de rajouter une antenne).

Enfin, les six stagiaires ayant obtenu des informations supplémentaires relatives au contenu de la production multimédia de la part de leurs correspondants du *King's College*, les ont partagées avec les autres membres du groupe afin que ces remarques puissent être prises en compte. Il s'est avéré que cela n'entraînait pas de modifications à apporter à la ressource.

- Phase 2 ☐ finalisation de la ressource numérique. Certains stagiaires ont réparti les tâches entre eux ☐ scan des deux nouveaux dessins, redimensionnement et intégration des images. Cela s'est effectué sous la houlette du stagiaire le plus expérimenté ☐ en la matière : Christophe. Pendant ce temps, les autres se sont entretenus avec l'assistante au sujet de l'histoire de *Red Nose Day* qu'ils avaient imaginée et soumise à leurs correspondants. Ils la lui ont résumée oralement et ont procédé ensemble aux corrections (lorsque ces dernières n'avaient pas été fournies par les partenaires).

- Phase 3 ☐ interview d'étudiantes de Reading. Environ vingt minutes avant la fin de la séance, quatre étudiantes de l'université de Reading présentes à l'IUFM dans le cadre d'un échange entre les deux établissements, ont répondu aux questions posées par les stagiaires français autour de thèmes essentiellement professionnels. Contrairement à ce que nous avons imaginé, les stagiaires les ont surtout interrogées sur les informations qui leur avaient été communiquées par leurs partenaires londoniens, réemployant de ce fait bon nombre d'expressions étudiées au préalable.

5.13. Séance 13 du 30 mars 2005

Objectifs

- production multimédia (fin)
- rédaction du dernier courriel aux partenaires anglais.

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1 : revue finale de la production multimédia et mise en ligne.

Nous avons tous visualisé la ressource dans son intégralité, en prêtant une attention particulière aux dernières modifications apportées lors de la séance précédente.

Nous avons, à cette occasion, constaté deux manques : nous n'avons pas mentionné les élèves anglais qui avaient fait les dessins et nous n'avons pas non plus intégré les consignes relatives aux activités (que nous avons prévues dans le cahier des charges). Nous avons donc ajouté, sur la page d'accueil, que nous adressions nos remerciements aux enfants. Par contre, nous avons rencontré une difficulté technique pour faire apparaître les consignes. En effet, nous souhaitons qu'elles ne soient pas uniquement écrites mais également orales et qu'elles soient accessibles visuellement sans que les élèves les confondent avec la bande son relative à l'histoire. Or nous nous sommes heurtés à un problème d'affichage. Le régler aurait nécessité d'y consacrer un temps relativement long et aurait, de ce fait, compromis l'envoi du dernier courriel aux partenaires. Aussi avons-nous décidé de mettre la ressource en ligne telle quelle (les différentes copies d'écran figurent pages 168 à 172, pour des commodités de lecture). Elle est disponible à l'adresse suivante :

<http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/RedNose/>

- Phase 2 : rédaction du cinquième courriel.

En réfléchissant ensemble au contenu de ce courriel, nous avons envisagé la possibilité de joindre une photo du groupe à partir de laquelle chacun pourrait s'identifier. Nous avons utilisé un appareil photo numérique à cet effet.

Nous avons ensuite évoqué les points qui pourraient être abordés dans ce dernier message :

- mention de l'adresse permettant d'accéder à la production multimédia
- indication des consignes pour les différentes activités

- demande de commentaires☐
- remerciements.

Copie de l'écran d'accueil de la ressource numérique

Red Nose Day!



[Next](#)

IUFM de Paris - Année 2004-2005.

Production réalisée par les stagiaires PE2B et leur formatrice : Muriel Grosbois,
en partenariat avec les étudiants du *King's College* de Londres et leur formateur : Simon Coffey.
Nos remerciements aux enfants anglais pour les dessins.

Activité 1 (première partie)



Pour les élèves, la tâche consiste à écouter un énoncé en cliquant sur le haut-parleur (situé en bas de l'écran, à gauche) puis à sélectionner le personnage correspondant à la description orale.

Rappelons l'énoncé (qui figure dans le cahier des charges page 153)☐

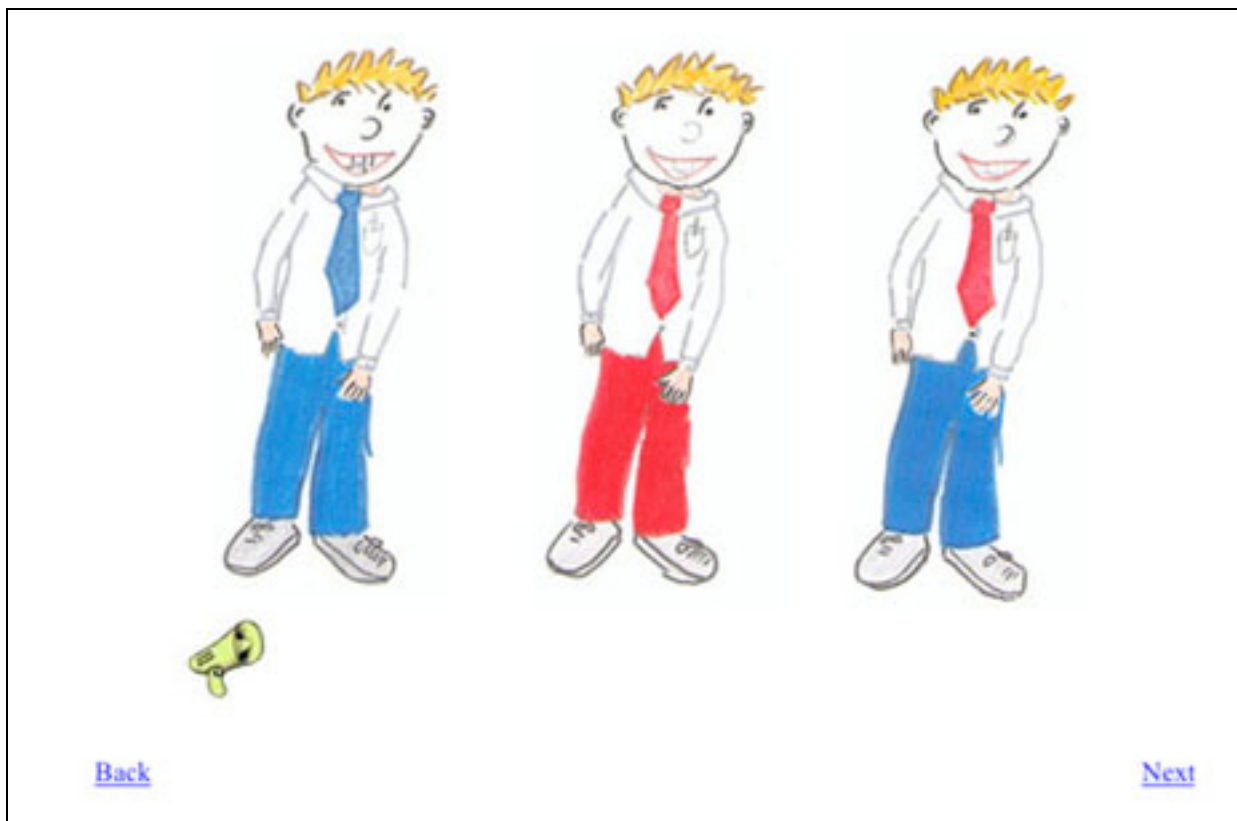
John's wearing trousers, a shirt and no tie.

Si l'élève se trompe de personnage, des indications visuelles et orales ont été prévues pour l'aider à comprendre la cause de son erreur, plutôt que de lui donner d'emblée la réponse attendue. Les commentaires oraux sont☐

No, look! He's wearing a tie!

No, look! He's wearing shorts!

Activité 1 (deuxième partie)



Les remarques formulées à la page précédente s'appliquent également ici.

L'énoncé (qui figure dans le cahier des charges page 154) est

John's wearing a white shirt, blue trousers and a red tie.

Les commentaires oraux en cas d'erreur sont

No, look! His tie is blue!

No, look! His trousers are red!

Activité 2 (première partie)

1 2 3 4 5 6

Verify

Try again

[Back](#) [Next](#)

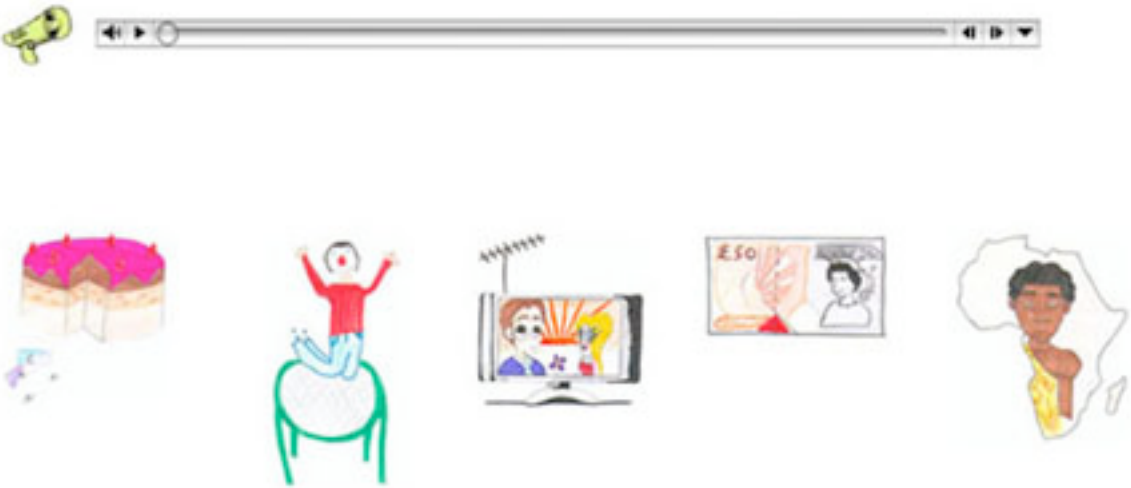
Ici, la tâche consiste à écouter la première partie de l’histoire de *Red Nose Day* à l’aide de la bande son, puis à placer les dessins illustratifs dans l’ordre chronologique de la narration en les glissant sur les numéros prévus à cet effet.

Rappelons le contenu de cette première partie de l’histoire☐

It’s 8 o’clock. John’s taking the bus. He’s going to school. But he’s not wearing a uniform today! He’s wearing a red T-shirt and a red nose! Today’s Red Nose Day!

En cliquant sur le bouton *Verify*, les vignettes placées au bon endroit demeurent fixes alors que les autres sont renvoyées à leur emplacement initial.

Activité 2 (deuxième partie)



.....

1

.....

.....

2

.....

.....

3

.....

.....

4

.....

.....

5

.....

.....

Verify

Try again

[Back](#)

Les remarques formulées à la page précédente valent pour la découverte de la fin de l’histoire de *Red Nose Day* dont le contenu est ☐

Red Nose day is organised to raise money for children in Africa. That’s why John is selling cakes and playing games. There’s also a special programme on TV! It’s fun!

(Voir le cahier des charges page 154.)

5.14. Séance 14 du 30 mars 2005

Objectif ☐ intégration de la ressource numérique dans une progression pédagogique.

La séance a comporté les trois phases suivantes.

- Phase 1 ☐ compte rendu oral de la réponse au cinquième courriel.

Les deux stagiaires qui avaient reçu des commentaires relatifs à la ressource de la part de leurs correspondants les ont partagés avec le groupe-classe.

- Phase 2 ☐ réflexion sur l'intégration de la ressource dans une progression pédagogique.

Nous avons décidé au préalable que cette ressource serait testée grandeur nature avec des élèves de cycle 3. La seule possibilité était de le faire dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler un "Atelier de Pratique Professionnelle" (APP). Il s'agit d'une formation qui se déroule dans un établissement scolaire. Dix-huit heures y sont consacrées, réparties en six fois trois heures. Chaque séance inclut la prise en main d'une classe par les stagiaires pour une durée d'environ une heure, avec l'aide du formateur IUFM. Pour des raisons purement administratives, les stagiaires du "groupe expérimental" n'ont pas été en mesure de s'inscrire à un APP de cycle 3 à ce moment de l'année. Nous n'avons pas pu infléchir cette organisation car cela aurait entraîné trop de difficultés de gestion. Par conséquent, les stagiaires participant à l'APP qui intégrait la ressource multimédia n'étaient pas ceux du "groupe expérimental". Ces derniers ont toutefois été impliqués, en contribuant à l'élaboration de la séance consacrée à l'utilisation de la ressource, et en visualisant cette séance qui a été filmée.

C'est pourquoi, à ce stade de la formation, nous avons d'abord informé les stagiaires du contenu des trois cours qui avaient été menés avec des élèves de CE2 de l'école du Parc des Princes¹³. Des recoupements ont pu être établis avec les propositions faites lors de la séance 9. Nous avons ensuite abordé collectivement l'intégration de la ressource numérique dans la progression pédagogique amorcée. Ce fut l'occasion pour les stagiaires de s'interroger sur la logistique à mettre en place mais aussi et surtout de réfléchir en termes d'efficacité pédagogique. Comme le soulignent Dillenbourg et Jermann ☐

¹³ Le détail de ces séances est relaté dans, Grosbois, à paraître.

non seulement, l'efficacité pédagogique varie selon le didacticiel utilisé, mais, en outre, le même didacticiel peut se révéler plus ou moins efficace selon l'utilisation qu'en fait l'enseignant (2002□181).

- Phase 3□bilan

Nous avons ensuite demandé aux stagiaires de remplir une fiche de bilan de la formation (un exemplaire figure en annexe pages 451 à 453), sachant que les deux prochaines séances ne permettraient pas de le faire, et que leur validation administrative avait déjà eu lieu (ils pourraient par conséquent répondre librement aux questions posées). (Pour information, une distinction est opérée à l'IUFM de Paris entre, d'une part, la validation administrative qui prend en compte la présence et la participation au cours, et, d'autre part, la proposition à l'habilitation à enseigner les langues, qui n'intervient qu'ultérieurement et dont ne dépend pas la validation globale de l'année de formation¹⁴.)

¹⁴ Modalités de validation appliquées en 2004-2005.

5.15. Séance 15 du 6 avril 2005

Objectifs

- analyse de l'utilisation de la ressource par des élèves de CE2
- évaluation langagière en aval de la formation (première partie).

La séance a comporté les deux phases suivantes.

- Phase 1 visualisation et critique de la séance (vidéoscopée) intégrant la ressource multimédia. Lors du cours, d'une durée de quarante-cinq minutes environ avec vingt-trois élèves, seule une partie de la ressource a pu être exploitée : l'activité 1 et le début de l'histoire de *Red Nose Day*. Pour des raisons de calendrier, l'APP suivant n'a eu lieu que deux semaines plus tard, la formation en anglais des stagiaires du "groupe expérimental" étant alors terminée.

La visualisation de la cassette fut l'occasion d'un débat riche et une source de satisfaction pour tous. En effet, l'enthousiasme des élèves, les efforts de compréhension qu'ils ont déployés et les résultats obtenus, ainsi que la facilité avec laquelle ils ont utilisé la ressource, ont été perçus par les stagiaires comme une récompense du travail effectué tout au long de cette formation. Ces derniers ont constaté, entre autres, quelques modifications techniques à apporter (comme par exemple l'annulation d'un double clic sur le bouton son de la première activité).

- Phase 2 évaluation en amont.

Nous avons ensuite procédé à la première partie de l'évaluation langagière des stagiaires. Il n'était pas possible de la programmer en dehors des cours pour des raisons de disponibilité, ainsi que par souci de s'aligner sur les autres formations menées en parallèle.

5.16. Séance 16 du 23 avril 2005

Objectif

- évaluation langagière des stagiaires en aval de la formation (deuxième partie).

Le détail de l'évaluation en amont et en aval de la formation est l'objet du chapitre suivant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous procéderons à une analyse des tâches proposées en regard des théories d'apprentissage dans la dernière partie de notre étude.

Précisons juste ici le temps consacré aux différents volets de cette formation sur l'ensemble des séances

- linguistique environ vingt et une heures
- didactique/pédagogique environ huit heures
- TIC environ trois heures.

Il apparaît donc que la technique ne l'a pas emporté sur le reste. Pendant les séances, elle s'est effectivement limitée à la prise en main de l'outil de messagerie électronique (séance 2), la gestion de projet (séance 10), et la mise à jour du prototype (séance 12). Par ailleurs, la répartition entre didactique/pédagogique, et linguistique, a globalement respecté ce qui était initialement prévu pour cette formation. On notera également qu'il a été fait appel à l'écrit et à l'oral (aux quatre compétences de base qui sont étroitement liées), la priorité ayant toutefois été accordée à la production orale.

Chapitre 6

Evaluation des stagiaires en amont et en aval de la formation

Pour compléter la présentation de notre scénario de formation, il reste à examiner l'évaluation que nous avons mise en place. Dans un premier temps, nous nous attacherons à justifier le recours à une évaluation des stagiaires en amont et en aval de la formation. Puis nous nous concentrerons sur la nature même de cette épreuve et sa conception.

6.1. Justification

Comme le souligne Ellis, les recherches fondées sur les théories socioculturelles n'ont habituellement pas recours au pré-test et post-test et préfèrent procéder à des micro-analyses des échanges entre apprenants, car leur attention porte davantage sur la "participation" que sur "l'acquisition". Mais il ajoute

However, recent research by Swain and her co-researchers (for example, Swain 2001) has employed pre- and post-tests to examine the changes that result from performing collaborative tasks (2003:176).

Notre expérimentation comporte un volet socioculturel. Toutefois, pour tenter de mesurer l'impact de la formation sur la production orale des stagiaires, nous avons, à l'instar de Swain, choisi de les soumettre à ce que nous appellerons non pas pré-test et post-test, mais plus volontiers évaluation initiale et finale (car les termes pré-test et post-test relèvent des protocoles d'expérimentation et de quasi-expérimentation, alors que nous nous situons plutôt dans ce que nous pourrions qualifier d'une "mise à l'épreuve").

Si notre objectif est ainsi de tenter de déceler l'évolution de la production orale des apprenants, on soulignera cependant que les évaluations nous permettront de recueillir des données exploitables à des fins qualitatives uniquement. En effet, elles ne peuvent constituer des preuves quantitatives compte tenu de l'échantillon réduit de la population concernée, à savoir seize stagiaires. Par conséquent, les résultats ne se prêteront pas à une généralisation, d'autant que nous nous situons dans le cadre d'une recherche-action, ce qui implique que les conclusions n'ont pas valeur de généralité pour les raisons suivantes

- les résultats sont liés à la situation donnée☐
- les conclusions sont provisoires et susceptibles d'être réexaminées, conformément au cycle décrit dans l'introduction générale.

De plus, dans notre cas, l'évaluateur et la formatrice sont une seule et même personne, ce qui introduit nécessairement un biais dont il faut tenir compte.

Intéressons-nous maintenant à la procédure d'élaboration de l'évaluation que nous avons proposée en amont et en aval de la formation.

6.2. Elaboration

L'évaluation se doit d'être conforme aux principes mêmes de l'apprentissage, comme nous l'avons signalé page 72.

Sachant que la formation a reposé sur la réalisation de tâches situées en vue du développement de la production orale des stagiaires, il est donc nécessaire que l'évaluation repose elle aussi sur des tâches. Ces dernières doivent, d'une part, être aussi "authentiques" que possible, et, d'autre part, permettre de vérifier la capacité des stagiaires à interagir oralement en L2, ce dont ils ont besoin dans l'exercice de leur profession en tant que futurs professeurs des écoles.

Pour l'élaboration de ces tâches évaluatives, nous avons pris appui sur les étapes que nous avons récapitulées pages 74 et 75 et dont nous allons maintenant examiner la mise en œuvre.

Etape 1☐

Elle consiste à définir l'objectif de l'évaluation.

Pour notre part, nous cherchons à analyser l'évolution de la production orale des stagiaires, pour savoir si la formation leur a été profitable.

Etape 2☐

Elle consiste à recenser des ressources potentielles et à prendre en compte les contraintes éventuelles.

Nous avons, dans un premier temps, répertorié les ressources dont nous disposons pour cette évaluation par tâches.

Nous avons exclu le recours à Dialang¹⁵ (système d'évaluation fondé sur le Cadre commun de référence et développé par des universités avec le soutien de la Commission européenne), car il ne teste pas la production orale.

Nous avons ensuite examiné des scénarii du DCL (ce dernier étant bâti sur le principe d'une évaluation par tâches, comme nous l'avons mentionné pages 72 et 73). Mais les thèmes abordés étaient trop éloignés de l'optique professionnelle des stagiaires pour être retenus.

Nous disposions, par contre, des enregistrements sur cassettes des épreuves orales des sujets de concours PE1 proposés en 2002, 2003 et 2004 dans les académies de Paris et Versailles. La plupart abordent des thèmes liés plus ou moins directement à l'enseignement ou susceptibles de présenter un intérêt pour les stagiaires.

Nous avons, dans un second temps, pris en considération les diverses contraintes auxquelles nous devons nous soumettre.

Pour que l'évaluation s'effectue en début de formation, elle devait avoir lieu soit lors de la deuxième séance, soit entre la première et la deuxième. Les deux propositions ont été faites aux stagiaires. Pour ne pas retarder le début des échanges avec les partenaires anglophones, ils ont eux-mêmes suggéré de s'y soumettre pendant leur temps libre avant la deuxième séance (et il a été convenu que l'évaluation en aval se ferait, elle, pendant les deux dernières). De plus, compte tenu de leur emploi du temps chargé et du fait qu'ils disposaient tous des mêmes plages horaires libres, il a été nécessaire de fixer la durée de l'évaluation à trente minutes maximum par stagiaire, et de prévoir que trois formateurs puissent opérer en parallèle.

Enfin, nous devons prévoir d'enregistrer les échanges pour qu'ils soient ensuite retranscrits à des fins d'analyse.

Etape 3☐

Elle consiste à recenser les besoins en vue de la conception des tâches langagières.

Les tâches doivent viser l'évaluation de la production orale des stagiaires (conformément à l'objectif de la formation et de notre recherche).

Elles doivent permettre une évaluation sur un axe à la fois linguistique et pragmatique, (comme nous l'avons expliqué page 72), la formation ayant consisté à effectuer des tâches situées en communiquant et en négociant du sens dans l'interaction.

¹⁵ Les informations relatives à Dialang sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.dialang.org/altindex.htm>

Par ailleurs, tout en relevant du domaine de professionnalisation des apprenants, elles doivent appartenir à la catégorie "*system-referenced tests*", que nous avons définie page 74. Il aurait en effet été prématuré, surtout pour l'évaluation initiale, de verser dans la catégorie "*performance-referenced tests*" (définie page 74), car une telle tâche aurait alors fait appel à des connaissances non pas générales, mais didactiques et pédagogiques, que les stagiaires sont précisément censés acquérir en cours d'année, et dont ils ne disposent donc pas en début de formation.

Enfin, le positionnement que nous avons adopté implique que les tâches présentent un caractère communicatif le plus authentique possible.

D'où l'idée de procéder à une interview autour de thèmes que nous avons préalablement définis et liés de près ou de loin à la profession future des stagiaires. Plutôt que de mener nous-même l'entretien, nous avons choisi d'opérer par dyade d'apprenants, conformément aux explications données page 76. Cette option fait revêtir à l'évaluation un caractère que nous ne qualifierons pas d'authentique mais qui se rapproche des situations extra-scolaires.

Toutefois, une telle tâche est empreinte de variabilité dans la mesure où la production orale est dans ce cas fonction des questions formulées (qui varient d'un individu à l'autre). Aussi nous a-t-il paru nécessaire d'envisager la possibilité de la compléter par une seconde tâche, moins "authentique" dans la mesure où il s'agit de rendre compte oralement d'un enregistrement sur cassette, mais qui présente l'avantage de reposer sur un contenu identique pour tous. La combinaison de ces deux tâches devrait nous permettre d'avoir une vision fine des progrès individuels des stagiaires en termes de production orale.

Etape 4□

Elle consiste à établir un cahier des charges incluant une élaboration du contenu des tâches évaluatives (en fonction des conclusions des étapes précédentes), les procédures d'implémentation ainsi que la méthode et les critères d'évaluation.

Conformément à la réflexion menée à l'étape 3, nous avons élaboré les contenus pour les deux types de tâches complémentaires que nous avons retenues□l'interview, d'une part, et la restitution d'informations contenues dans un enregistrement, d'autre part.

Comme nous souhaitons évaluer les stagiaires en amont et en aval de la formation pour essayer de déceler l'évolution de leur production orale, nous nous sommes efforcée pour les

deux types de tâches, de proposer des documents de nature et de difficulté comparables, et dotés d'un même format de présentation. Bien que ne nous situant pas dans un protocole de quasi-expérimentation, nous devons néanmoins veiller à prendre ces précautions pour pouvoir mettre en regard les résultats obtenus. Aussi avons-nous conçu les supports en parallèle dès le départ.

Pour l'interview entre stagiaires, auxquels il était demandé de recueillir et fournir des informations sur des thèmes donnés, nous avons élaboré les deux supports suivants.

Grille support de la tâche d'évaluation en amont de la formation.

Getting to know each other

During the year, you will have the opportunity to team up with your French classmates as well as with English partners. Together, you will create a multimedia resource to help French primary school children learn English.

Today, you will be given twenty minutes to interview each other to find out how well you could pair on the project.

Here are some topics you could discuss:

- type of studies/professional background;
- favourite subjects: (music, drawing...);
- level in English (strong points, weak points);
- communication with native speakers of English;
- work habits/availability;
- work experience with children;
- computer equipment and use;
- views on teamwork versus individual work;
- experience of working on a project.

You may ask as many questions as you like. Feel free to follow the order you want and to gather any other information that you think might be useful.

One of you shall start the interview, obtain all the necessary information, and then be interviewed in turn. Or, if you prefer, you can alternate the questioning.

You can rephrase your questions and ask your partner for extra explanations if necessary.

Les stagiaires ne se connaissent pas en début d'année, or ils vont être amenés à travailler ensemble dans le cadre du projet commun, d'où l'intérêt d'un tel échange (qui, de ce fait, donne à cette interview un caractère relativement authentique). On rejoint là Milanovic, qui a dirigé l'élaboration du document intitulé *Évaluation de compétences en langues et conception de tests*, et qui souligne l'importance de "*proposer des situations et des tâches qui ont des chances d'être pertinentes pour le candidat*" (2002:27).

Grille support de la tâche d'évaluation en aval de la formation.

Final interview

Our English class has come to an end. You will now be given twenty minutes to interview each other.

Here are some topics you could discuss:

- project presentation;
- introducing your English partner(s);
- e-mails received from your e-pals;
- placement experience;
- teaching English to primary school children in France;
- teaching in a primary school in England;
- use of computers for children to learn English;
- use of computers for adults to learn English;
- teamwork/partnership.

You may ask as many questions as you like. Feel free to follow the order you want.

One of you shall start the interview, obtain all the necessary information, and then be interviewed in turn. Or, if you prefer, you can alternate the questioning.

You can rephrase your questions and ask your partner for extra explanations if necessary.

Là encore, l'interview porte sur un bilan de la formation (et du projet associé). D'où son caractère relativement moins artificiel que celui que l'on trouve dans certaines tâches évaluatives.

Nous retrouvons ainsi dans nos propositions les critères de conception d'une tâche visant à tester la production orale définis par Chalhoub-Delville, que nous avons exposés page 74. La tâche doit favoriser l'expression individuelle, être contextualisée et offrir des situations de communication aussi authentiques que possible, qui font sens aux apprenants.

Concernant l'enregistrement dont les stagiaires doivent rendre compte de manière individuelle, nous avons choisi les deux supports suivants.

- Le premier enregistrement, destiné à l'évaluation initiale, s'intitule "Children and computers" (la transcription figure ci-après). Il fait partie des supports proposés pour l'épreuve d'admission au concours PE1 dans les académies de Paris et Versailles en 2003.

Children and computers

Children click with computers earlier. We interviewed Tom Johnson, author of a report on children and new technologies.

- What's the main difference between adults and children regarding new technologies?
- Well for example, when they acquire a new mobile phone, children start playing with it immediately, learning on the way. In contrast most adults will pour over the instructions even before turning the phone on.
- How about computing? At what age is a child able to use a computer?
- Amazingly enough, the age for computing is now two to four years. While adults struggle to relate a new technology to some experience they already know, children accept developments for what they are.
- Are the children aware of the effects of computers on their lives?

- Absolutely. They think they spend less time outdoors and they have friends who are addicted to computer games. Some even have bedrooms looking like mini media centres.
- Daily life is constantly changing far faster than ever before. How far is school concerned?
- At school too technology is having a huge impact. Wired classrooms could mean the end of the blackboard and chalk. In many schools introducing the Internet has increased the children's motivation. They interact more and discuss things more.
- So it echoes government surveys that show a link between investment in computing and improved classroom performance.

- Le second enregistrement, destiné à l'évaluation finale, s'intitule "Volunteer work in Kenya" (la transcription figure ci-dessous). C'est l'un des supports utilisés pour l'épreuve d'admission au concours PE1 dans l'académie de Paris en 2002.

Volunteer work in Kenya

Our guest today is Tara Tweedy, eighteen, who works for the British voluntary youth service and is going to tell us about her experience as a volunteer in Africa last summer.

- Tara, what did your voluntary action consist of?
- I spent two weeks in Kenya as a voluntary teacher in a primary school with a group of ten other young people from my town.
- Had you ever taught before?
- Actually no, it was my first teaching experience. But I was quite used to dealing with kids and had already taken part in many place schemes at our local volunteer bureau.
- So you didn't find it too difficult to teach. English isn't those kids' native language.
- I must say it was a little difficult at first; but as we teachers felt terribly nervous... so we tended to speak much too fast; but the kids were so nice that we eventually relaxed and it went remarkably well.
- What did you actually do with them?
- We'd worked very hard to prepare lessons: comprehension, verbs, but we also focused on non-academic activities like portrait drawings and puppet making. We also organised mini Olympics and games.
- But surely you needed books, paper, pens and things like that?

- Yes, but we knew that the school couldn't afford what we needed. So the equipment was donated by schools in my town, Sutton.
- How did you pay for your trip?
- We spent months raising funds, and we managed to collect one thousand pounds each.
- What's your favourite memory of those two weeks?
- Oh I've got lots. I especially remember the tree planting ceremony that the school organised just before we left. I still can't believe that there are eleven trees in a schoolyard in Kenya planted in honour of us.

Nous avons opéré cette sélection après avoir écouté l'ensemble des sujets proposés en 2002 et 2003 dans les académies de Paris et Versailles. Ces deux enregistrements ont été retenus car ils présentent des caractéristiques communes.

- Même durée d'enregistrement □ 1min 45s.
- Même nature □ une interview. Deux personnes interagissent sous forme de dialogue, avec un accent britannique standard. Les informations sont d'ordre factuel et ne présentent pas de difficultés particulières. La vitesse d'élocution est similaire dans les deux cas.

Les thèmes diffèrent mais tous deux sont en rapport avec le domaine de l'enseignement. En effet, le premier enregistrement traite de l'impact de l'ordinateur sur les enfants, notamment à l'école (ce qui constitue aussi une entrée en matière pour notre projet), et le second porte sur une jeune bénévole qui relate son expérience d'enseignement dans une école primaire au Kenya.

En ce qui concerne les procédures d'implémentation, nous avons prévu vingt minutes maximum pour la première tâche (comme dans le cas de l'entretien du DCL). A cela s'ajoute, au préalable, le temps consacré à la lecture des fiches par les stagiaires et aux explications éventuelles fournies par l'évaluateur en cas de besoin. Par contre, aucun temps de préparation n'a été accordé car, comme le souligne Wigglesworth (1997) □ "*in real life there is usually no opportunity to plan a task*".

Pour la deuxième tâche, nous avons prévu deux écoutes en continu (comme pour l'épreuve du concours PE1), avec prise de notes autorisée. Puis la production orale (consistant à restituer oralement les informations, sans l'intervention du formateur) devait durer entre cinq et dix minutes.

Pour la mesure de la performance des stagiaires, nous avons pris appui sur les grilles d'évaluation du DCL pour les raisons évoquées pages 72 et 73. Les critères retenus seront présentés et feront l'objet d'une analyse critique au chapitre 9.

Etape 5☐

Elle consiste à initier les formateurs externes aux principes du test.

Deux formateurs de l'IUFM ont proposé leur aide afin que tous les stagiaires puissent être évalués dans le temps imparti. Nous les avons informés de la procédure à suivre afin d'assurer une cohérence d'ensemble.

Etape 6☐

Elle consiste à tester les tâches.

La première tâche évaluative a été testée sur neuf stagiaires (n'appartenant pas au groupe qui bénéficiait du scénario de formation). Cela a eu lieu les 2, 3 et 4 septembre 2004. Les observations ont fait apparaître des modifications à prendre en compte : elles seront précisées à l'étape 7.

Par contre, nous n'avons pas procédé à un test de la deuxième tâche compte tenu du fait qu'il s'agit d'une épreuve du concours PE1, qui a donc déjà été validée.

Etape 7☐

Elle consiste à apporter les modifications suite aux problèmes rencontrés lors du test.

Le test a effectivement révélé que quelques changements étaient nécessaires. Ces derniers ont essentiellement été de l'ordre de la clarification de l'introduction et des consignes, et surtout de la simplification du lexique employé. Nous avons par exemple remplacé certains items lexicaux s'avérant trop compliqués, comme "*grid*", "*further explanation*", "*subject matter*", par des suggestions émanant des testeurs eux-mêmes.

Le temps prévu était, lui, approprié.

La nouvelle version (celle qui figure à l'étape 4) a été testée avec un autre groupe le 4 septembre et semblait convenir.

Le support servant à l'évaluation en aval de la formation n'a pas été testé, mais il intègre les remarques relatives à l'évaluation en amont.

Étape 8□

Elle consiste à proposer la nouvelle version de la tâche évaluative aux formateurs externes, ce que nous avons fait en leur confirmant le protocole à suivre.

Après avoir ainsi présenté les différents aspects de la formation, nous sommes maintenant en mesure de l'analyser au moyen des critères théoriques définis au préalable, afin d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche initialement posées.

Troisième partie

Analyse du scénario de formation et des résultats

A ce stade, il convient, comme nous l'avons annoncé, de mettre en regard le scénario de formation et les résultats obtenus avec les théories convoquées dans la première partie de notre étude.

Sachant que les stagiaires ont participé à la création d'une ressource numérique en communiquant à distance avec des partenaires britanniques, nous proposons, d'analyser en détail les tâches inhérentes à ce projet collectif, d'examiner le contexte interactionnel, de mesurer l'impact en matière d'*output* oral, et d'essayer de repérer si ce dernier n'est pas affecté par le phénomène de nativisation engendré par l'obtention d'un *input* écrit au moyen de la CMO. Nous pourrions ensuite établir un bilan qui fera apparaître la portée des mesures prises et leurs limites, et, à partir de là, suggérer d'autres pistes en fonction des points forts et des points faibles qui auront été détectés.

Chapitre 7

Analyse des tâches

Récapitulons d'abord les tâches relevant du scénario de formation décrit au chapitre 5 (nous n'étudierons pas ici celles propres à l'évaluation dans la mesure où elles peuvent être considérées comme annexes). Elles ont consisté à☐

- rédiger des courriels destinés aux partenaires du *King's College*☐
- comprendre les messages envoyés par les correspondants☐
- rendre compte oralement en classe des informations recueillies dans les courriels des partenaires☐
- compléter des blocs-notes individuels après réception de chaque courriel☐
- effectuer un travail de remédiation ;
- engager une réflexion métalinguistique d'ordre phonétique et phonologique;
- créer la ressource numérique.

Afin d'analyser ces tâches, nous proposons, dans un premier temps, de les catégoriser en partant des définitions données pages 63, 64 et 65. Puis, nous les examinerons au coup par coup en prenant appui sur les critères de validation de Chapelle et Ellis (rappelés page 72) pour tenter de les valider ou non, selon qu'elles sont susceptibles de déclencher un processus conduisant à un apprentissage de la L2. Nous essaierons ainsi d'en dégager les points forts et les points faibles en faisant le lien avec les théories convoquées. Enfin, nous adopterons une approche longitudinale en synthétisant sous forme de schéma les postures associées au projet tant pour les stagiaires que pour la formatrice, ainsi que le cycle d'apprentissage induit par les tâches inhérentes au scénario de formation.

7.1. Catégorisation des tâches

Si l'on se réfère aux définitions retenues pages 63, 64 et 65, le premier critère de catégorisation d'une tâche est lié à l'usage ou non de la langue pour son accomplissement.

Dans notre scénario de formation, toutes les tâches sont d'ordre linguistique, à l'exception de la création de la ressource numérique qui ne l'est, elle, qu'en partie☐ la mise à jour du

prototype ainsi que le traitement des médias (séance 12) relèvent, en effet, de compétences purement informatiques, mais le temps qui y a été consacré en classe est très limité.

Le second critère de catégorisation d'une tâche est celui de la distinction entre macro-tâche et micro-tâche (voir pages 64 et 65).

On s'aperçoit que sur les sept types de tâches répertoriées, quatre sont d'ordre macro (les trois premières et la dernière sur la liste) et trois d'ordre micro. Mais si nous comptabilisons la totalité des macro-tâches et des micro-tâches, il s'avère alors que le projet tel qu'il a été conçu a généré davantage de macro-tâches (20) que de micro-tâches (9), même si nous avons saisi ici et là les occasions d'engager une réflexion sur la langue en dehors des micro-tâches prévues à cet effet.

Or, nous avons souligné pages 65 et 66 que macro-tâches et micro-tâches participent conjointement à l'apprentissage de la L2, les premières étant davantage centrées sur le sens et permettant de détecter des besoins spécifiques auxquels les micro-tâches cherchent à répondre en proposant un travail linguistique ciblé au moment opportun.

Nous pouvons donc avancer qu'il aurait peut-être été souhaitable d'intégrer davantage de micro-tâches au dispositif (hypothèse qui sera confirmée ou infirmée en fonction des résultats des stagiaires en matière de production orale), mais cela aurait nécessité à la fois plus de temps et de moyens. En effet, le volume horaire de la formation était limité à trente-deux heures. De plus, si, comme nous l'avons mentionné pages 64 et 65, les micro-tâches de conceptualisation peuvent être effectuées en groupe-classe, celles d'entraînement se prêtent davantage à un travail individualisé dans un centre de langues par exemple, mais nous n'en disposons pas.

Ce premier constat fait, nous allons maintenant examiner si les différentes tâches sont susceptibles de déclencher des mécanismes d'acquisition en L2.

7.2. Validation des tâches

Nous avons pris pour référence les critères définis par Chapelle et Ellis, synthétisés par Demaizière et Nancy-Combes (voir page 72).

Nous pouvons maintenant passer chacune des tâches du scénario de formation au crible de ces critères, à savoir le but, l'*input*, les conditions et les résultats, pour en dégager les points forts et les points faibles par rapport à l'objectif d'acquisition de la L2.

Nous commencerons par examiner les tâches d'ordre purement linguistique en distinguant entre macro-tâches et micro-tâches, puis nous nous concentrerons sur la création de la ressource numérique, macro-tâche d'ordre partiellement linguistique.

7.2.1. Macro-tâche de rédaction des courriels aux partenaires du *King's College*

Cette macro-tâche de production écrite consiste, pour les stagiaires, à rédiger chacun un message, en fonction d'un thème négocié en groupe-classe, afin de recevoir de la part des correspondants une réponse utile à l'élaboration de la ressource multimédia. Chaque apprenant part ainsi, au moyen de la production, à la recherche d'un *input* authentique et individuel.

Nous avons constaté qu'elle a engendré de la motivation chez les stagiaires pour les raisons suivantes. Tout d'abord, elle correspond à une situation de communication que l'on pourrait qualifier de "réaliste", à caractère situé professionnellement. De plus, elle les responsabilise dans leur quête d'informations (ils sont alors d'une relation de type "*pull*", pour reprendre le terme de Hesse cité page 14). Enfin, comme l'exprime l'un d'entre eux (Christophe) dans son bilan final, la motivation émane aussi de la mise en confiance induite par le fait de "*constater qu'il est possible de communiquer par écrit et que ce que l'on cherchait à dire a été compris*", même si ce propos mérite d'être nuancé. En effet, il serait plus exact de faire référence à la reconstruction interprétative des énoncés par les partenaires anglophones (conformément au point développé page 42), compte tenu du "jeu intersubjectif" inhérent à la communication en général et en particulier aux échanges entre natifs et non-natifs (voir page 42).

D'un point de vue cognitif, cette tâche place les stagiaires en situation de *pushed output* (voir page 48). Ils doivent alors traiter du sens, mais également prêter attention à la forme (afin de limiter autant que faire se peut les risques d'incompréhension). A ce sujet Chapelle précise

Technology-mediated tasks afford a wide variety of opportunities for producing comprehensible output or co-constructing meaning. [...] First, from a cognitive perspective, the benefits of producing language may be enhanced when learners have the opportunity to plan before speaking or writing. Second, the cognitive view also emphasizes the importance of opportunities to correct linguistic output, which can be prompted by feedback from others or from self-evaluation (2003:62).

Dans notre cas de figure, l'utilisation du courriel a effectivement permis aux stagiaires de prendre le temps de mobiliser leurs connaissances et de s'auto-corriger. Par contre, nous ne leur avons pas fourni d'aide (hormis le support de cadrage), laissant ainsi aux partenaires du *King's College* la possibilité d'adapter leurs réponses aux messages reçus (voir les stratégies mises en œuvre entre natifs et alloglottes, page 46) et de proposer des corrections ou des reformulations dont on peut supposer qu'elles déclenchent chez les apprenants une réflexion par rapport à leur propre production (c'est-à-dire qu'ils procèdent à ce qu'il est convenu d'appeler *noticing-the-gap*).

Il est donc possible de considérer, selon les théories auxquelles on se réfère, que cette macro-tâche est susceptible d'avoir contribué au développement de l'acquisition linguistique des apprenants.

7.2.2. Macro-tâche de compréhension des courriels des correspondants

Cette macro-tâche de compréhension est d'autant plus motivante pour les stagiaires que l'*input* est authentique et apporte des éléments de réponse aux demandes qu'ils ont eux-mêmes formulées. Comme le signale Chapelle

Motivation is seen as essential for making the cognitive effort to engage the processes of comprehension, which sometimes requires asking for help, and sometimes results in noticing a gap in knowledge (2003:39).

Examinons précisément ce qu'il en est en matière de repérage et d'aide.

La première consigne était de dégager les éléments-clés afin de pouvoir ensuite les partager avec les membres du groupe-classe en vue de l'élaboration de la ressource numérique. Le

risque engendré est celui d'une priorité accordée au sens au détriment de la forme, ce qui ne favorise pas l'*intake*, rappelle Ellis

Comprehension tasks are based on the assumption that acquisition occurs as a result of input-processing. [...] Intake arises as a result of learners paying conscious attention to linguistic forms in the input ('noticing'). Noticing [...] involves attention to form as learners attempt to understand the message content. In the case of unfocused comprehension tasks no attempt is made to structure the input to promote intake; thus learners can avoid processing syntactically by relying on semantic processing (see Swain 1985). In the case of focused comprehension, however, the input is contrived to induce noticing of predetermined forms; syntactic processing is required (2003:158).

En d'autres termes, le simple fait d'être exposé à un *input* compréhensible ne suffit pas au développement de l'acquisition langagière. Encore faut-il effectuer un traitement en profondeur de cet *input* (comme nous l'avons mentionné page 54). Or, dans notre cas de figure, les stagiaires ayant reçu chacun un *input* différent, nous n'avons pas été en mesure de focaliser leur attention sur des points spécifiques (d'autant que nous n'étions pas destinataire des messages), sauf à leur demander de compléter un bloc-notes tâche qui sera exposée page 197). Toutefois, certains stagiaires ont eu la possibilité de procéder à du repérage par rapport à leur propre production écrite, grâce à la rétroaction de leurs partenaires anglophones. A ce sujet, on soulignera que les fonctionnalités des échanges textuels asynchrones y ont contribué sous diverses formes. Les correspondants ont parfois eu recours au code graphique surlignage, couleur, caractères gras, parenthèses (voir annexes pages 354 à 358 et pages 361 et 362) pour signaler les erreurs des stagiaires et/ou leurs propositions de corrections accompagnées éventuellement de commentaires ou d'explications. Ils ont également utilisé les pièces jointes à cet effet alors que les informations requises sont fournies dans le corps du courriel, on trouve parfois jusqu'à deux versions de la production du stagiaire en pièce jointe, l'une avec les erreurs surlignées, l'autre avec le message corrigé (annexes pages 354 et 355).

Ainsi, cette macro-tâche présente l'avantage de reposer sur un *input* individuel authentique. Mais la contrepartie est que nous n'avons pas pu effectuer une mise en relief de ce dernier, ce qui est susceptible d'avoir nui au traitement en profondeur de cet *input* par les stagiaires et donc à leur apprentissage de la L2 (leur attention n'ayant pas été attirée sur des points spécifiques). Néanmoins, certains d'entre eux ont pu vérifier les hypothèses qu'ils avaient

faites lors de la phase de production grâce aux corrections apportées par leurs partenaires, ce qui est favorable à l'apprentissage (voir page 49).

7.2.3. Macro-tâche de production orale □ compte rendu des informations recueillies dans les courriels des partenaires anglophones

Cette macro-tâche qui consiste, pour les stagiaires, à partager oralement les réponses de leurs partenaires avec les membres du groupe-classe, correspond à un besoin réel d'échanger, chacun ayant obtenu des informations différentes, utiles à la création collective de la ressource numérique. Elle invite donc à l'interaction et à la négociation de sens, comme le soulignent Pica et Doughty □

neither a teacher-fronted nor a group format can have an impact on negotiation as long as these tasks continue to provide little motivation for classroom participants to access each other's views (1985 □ 246).

Ellis □ signale également que les occasions d'interaction et de négociation de sens sont plus nombreuses lorsque les informations sont réparties entre les participants, ce qui est notre cas.

Newton found almost double the quantity of negotiation in tasks where the information provided was split among the learners when compared to tasks where the information was shared (2003 □ 87).

Puis Ellis ajoute une distinction entre tâches interactives et non interactives □

The person holding the information can take entire responsibility for the information exchange, i.e. the one-way task is non-interactive, or the person holding the information can be assisted by the other participant(s) asking questions to obtain or clarify information, i.e. the one-way task is interactive (2003 □ 96).

La première catégorie est plus propice à l'apprentissage puisqu'elle invite à la négociation. La tâche que nous avons proposée recèle précisément une dimension interactive, à la fois en termes de production et de compréhension, la consigne étant de compléter les informations apportées par les autres stagiaires et de les comparer. A ce sujet Ellis précise □

Negotiation appears to be more effective if learners are active rather than passive participants in a task, for example, are required to contribute even when playing the listener role or are allowed to take the lead when playing the speaker in one-way tasks (2003 □ 100).

Etant centrée sur l'*output* oral compréhensible ainsi que l'interaction et la négociation de sens qui l'accompagnent, cette tâche est susceptible de contribuer à l'apprentissage de la L2, selon les théories socioculturelles et les théories d'acquisition des langues. Précisons.

En accomplissant cette tâche, les apprenants sont invités interagir de manière essentiellement dialogique et bénéficient d'un étayage fourni par la formatrice, l'assistante et les autres stagiaires, ce qui est favorable à l'évolution de l'interlangue, ainsi que nous l'avons évoqué pages 27, 56 et 61.

Par ailleurs, les théories d'acquisition attribuent désormais un rôle important à l'*output* en matière d'apprentissage (voir pages 48 à 50), dans la mesure où il permet l'obtention d'un *input* plus compréhensible, le développement du mode syntaxique et celui du caractère automatique de l'interlangue. Cela s'est-il vérifié pour nous ?

La production orale a effectivement permis aux stagiaires d'avoir accès à un *input* plus compréhensible, les interactions en classe ayant fourni l'occasion d'élaborer l'*input* authentique dont ils disposaient. On rejoint alors ce que suggère Chapelle

Making the input understandable to the learner through any means that gets at the meaning (e.g. images, L1 translation, L2 dictionary definitions, simplification) (2003:40).

Rather than removing the forms that learners should be exposed to in the input, the process of elaboration adds to the input in a way that should help to clarify meaning while maintaining the structural and lexical complexity that provides learners with input for acquisition (2003:51).

Notons que les interactions ont aussi en partie compensé le fait que certains éléments de l'*input* n'ont pas pu être mis en relief pour faciliter le repérage lors de la tâche de compréhension, comme nous l'avons fait remarquer précédemment.

Le *pushed output* a également amené les stagiaires à prêter attention non seulement au sens mais aussi à la forme, en reformulant leurs énoncés en fonction des demandes de clarification émises par les membres du groupe-classe. A ce sujet, Ellis s'interroge :

A key question is the extent to which explicit attention to form detracts from the communicative flow of the task performance (2003:171).

Pour que la centration sur la forme n'interrompe pas la communication, il évoque la possibilité de procéder de la manière suivante, manière que nous avons adoptée mais non systématiquement

Implicit methodological techniques involve providing feedback on learners' use of the targeted feature in a manner that maintains the meaning-centredness of

the task. [...] Thus, from the learner's perspective the feedback is directed at solving a communication problem created by something the learner has said while performing the task. From the perspective of the learner's interlocutor, however, the feedback is targeted very specifically in response to errors the learner makes in using the structure that has been targeted (2003:167).

Enfin, on peut penser que la tâche de production orale a favorisé chez les stagiaires la mise en œuvre d'un "dual mode system", qui fait appel à la fois à un répertoire de blocs lexicalisés (dont certains peuvent être issus des courriels) et à un ensemble de règles, et qui contribue au développement de l'interlangue en matière d'automatisation et de construction des énoncés (voir pages 51 à 53).

Tels sont les points forts de cette macro-tâche, dans une perspective d'acquisition de la L2. Ajoutons qu'il s'agit là d'une tâche complexe qui implique une lourde charge cognitive (d'autant qu'elle nécessite d'avoir compris l'*input* initial), ce qui peut également favoriser l'apprentissage si l'on se réfère à Ellis :

It is reasonable to hypothesize that cognitively demanding tasks will promote more meaning negotiation than cognitively undemanding tasks as learners will need to engage discourse management and repair strategies more frequently to prevent or cope with non-understanding (2003:93).

Toutefois, il convient de prendre aussi en considération la nature de l'*input* qui, d'une part, est authentique car il est fourni par les partenaires anglophones, mais, d'autre part, est limité au mode écrit puisqu'il provient des courriels. Nous avons à cet égard souligné dans la partie théorique (pages 106 et 107) que la communication électronique correspond à un registre particulier que l'on peut situer entre l'écrit et l'oral. Nous avons en effet constaté que les courriels des partenaires présentent des caractéristiques qui s'apparentent au mode oral. Par exemple, les réponses des étudiants anglais s'insèrent parfois dans les énoncés des stagiaires, en utilisant la fonction "répondre" de l'outil de messagerie (voir annexe page 352), ce qui produit un effet d'immédiateté. L'utilisation de la ponctuation, comme "!!!", (annexe page 353), le recours aux majuscules ("I HATED so much"), ou aux abréviations, sont autant d'éléments qui confèrent à l'échange une impression de dialogue (dont le ton est souvent informel et familier), même si les messages sont étalés dans le temps, ce qui limite les tours de parole. On remarque également que si certains courriels sont relativement longs, par souci de fournir des informations aussi complètes que possible et prennent alors la forme d'un

monologue (annexes pages 349 et 351), d'autres sont davantage de l'ordre de la conversation (annexe page 352). Cependant, il n'en reste pas moins qu'ils demeurent dépourvus de dimension phonologique, ce qui pourrait accentuer le phénomène de nativisation et, de ce fait, nuire à la production orale (comme nous l'avons expliqué pages 114 et 115). C'est ce que nous étudierons en détail au chapitre 10.

7.2.4. Micro-tâche de repérage ☐ les blocs-notes

L'objectif visé par cette tâche est de faciliter le repérage. Elle consiste en effet, pour les stagiaires, à relever dans les courriels de leurs partenaires anglophones des unités lexicales ou expressions qu'ils jugent utiles ainsi que des items susceptibles de leur poser des problèmes de prononciation. Cette façon de procéder va dans le sens de celle suggérée par Chapelle ☐

Another way of focusing on language in interesting texts is to have learners themselves highlight linguistic input that they see as relevant to their learning. Learners might, for example, be assigned to find a text of interest on the Web, summarize the text for the class, and highlight and define the expressions that he or she did not know in the text. A series of such assignments might result in a portfolio of texts with personalized highlighted linguistic forms (2003 ☐ 68).

Cette tâche trouve sa justification dans les différentes sciences de fondement qui stipulent qu'il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage (voir pages 50 et 54). On remarquera également qu'elle inclut la gestion du sens puisqu'elle se résume, comme le formule Chapelle (2003 ☐ 122), ☐ procéder à du "noticing a gap [...] in a task requiring reading for meaning". ☐ Elle n'est pas non plus déconnectée d'une phase d'application dans la mesure où elle est liée à la macro-tâche de résumé des courriels reçus ☐ les blocs lexicalisés repérés peuvent alors être réutilisés et réagencés en fonction des besoins communicatifs (voir la description du fonctionnement langagier pages 52 et 53).

Ainsi cette tâche est-elle susceptible de contribuer au processus d'acquisition langagière.

7.2.5. Micro-tâche de remédiation

Nous avons précisé dans la présentation de la séance 5 (page 133) que la remédiation à porté essentiellement sur le *preterite* et le *present perfect*, suite aux difficultés rencontrées par les stagiaires lors de la macro-tâche de rédaction de leurs messages aux correspondants. C'est par conséquent en fonction des besoins formulés par les apprenants eux-mêmes que cette tâche a été élaborée. Elle leur a permis de constater, à partir de leurs propres productions, que le choix des formes est lié à l'intention de communiquer, au contexte et à la situation d'énonciation.

On soulignera que certains stagiaires ont également bénéficié de propositions de corrections de la part de leurs partenaires, qui avaient ainsi déjà permis de focaliser leur attention sur ces points. Mais ce n'était pas le cas pour tous et, par ailleurs, le soutien apporté par les étudiants du *King's College* dans ce domaine se limitait le plus souvent à une correction non accompagnée d'explications (le fait que le partenaire soit "expert" de l'usage de sa L1 n'en faisant pas pour autant un enseignant, comme nous l'avons fait remarquer page 95). D'où la complémentarité des deux approches.

D'un point de vue théorique, nous avons opté pour une perméabilité entre savoir explicite et implicite dans le processus d'acquisition linguistique (voir pages 44 et 45), par opposition à la position défendue par Krashen. C'est pourquoi la micro-tâche proposée peut être considérée comme susceptible de participer, à terme, au développement de la compétence langagière des stagiaires.

Toutefois, force est de constater que cette contribution s'est avérée extrêmement limitée. En effet, nous avons surtout traité les deux points mentionnés ci-dessus, alors que d'autres difficultés apparues lors de l'exécution des macro-tâches auraient mérité de l'être également. De plus, il aurait été nécessaire de compléter cette phase menée collectivement par des tâches d'entraînement effectuées individuellement (point développé pages 64 et 65).

7.2.6. Micro-tâche de réflexion phonétique et phonologique □

Au cours des séances 6, 7, 9 et 10, un travail métalinguistique d'ordre phonétique et phonologique a été effectué. Comme dans le cas précédent, il a été mis en place suite aux difficultés rencontrées par les stagiaires en accomplissant les macro-tâches, notamment celle des résumés oraux des courriels. Quelques stagiaires ont alors émis le besoin de pouvoir se fier à des repères pour prononcer certains items lexicaux employés par leurs partenaires, ce qui en soi peut déjà être interprété comme une prise de conscience des obstacles qu'ils ont rencontrés.

D'où la proposition de micro-tâches visant à les aider à relier le système graphique au système phonologique et à se rendre compte, comme l'écrit Huart (2002 : 5), que "*la manière dont les sons se combinent détermine le sens qu'un locuteur construit et qu'un interlocuteur interprète*". Ils ont ainsi pu formuler des règles auxquelles se fier par la suite pour éviter de s'en remettre au hasard. On soulignera que, les apprenants n'étant guère sensibilisés à ce type de travail, nous avons dû aborder les difficultés progressivement, afin de réduire la charge cognitive.

Ces micro-tâches ont été conçues pour aider les stagiaires, dans un premier temps, à percevoir des distinctions entre la L1 et la L2, afin de pouvoir ensuite, lors d'une phase de production orale, réduire les interférences du système phonologique de la L1 (ou de la représentation qu'ils se font de la L2 qu'ils apprennent). Elles permettent notamment de mettre en avant l'importance du système accentuel pour construire le sens et ainsi diminuer le risque de malentendus. Halff (1995 : 171) souligne que "*l'ignorance du système rythmique de l'anglais pose des problèmes de compréhension à l'élève, et crée à la longue des brèches dans ses notions de grammaticalité*". Les apprenants ont ainsi pu découvrir des régularités au sein d'une approche intégrée des aspects oraux de la langue. On peut penser d'après les théories convoquées, que ce travail explicite d'aide au repérage contribue au développement des connaissances implicites et, à terme, favorise l'automatisation en matière de production orale. Cette réflexion s'avérait d'autant plus nécessaire que le scénario de formation inclut une macro-tâche de production orale à partir d'un support écrit, ce qui pourrait renforcer les effets de la nativisation (au plan phonologique), comme nous l'avons signalé pages 114 et 115.

Toutefois, ce travail n'a probablement pas suffi (hypothèse qui sera validée ou non ultérieurement en fonction des résultats de l'évaluation de la production orale des stagiaires et

de l'analyse du phénomène de nativisation), même si les aspects phonétiques et phonologiques ne se sont pas limités aux quatre micro-tâches proposées et ont été abordés tout au long de la formation, à chaque fois que l'occasion se présentait. Des phases d'entraînement auraient sans doute également été utiles, mais il nous aurait fallu pour cela disposer d'un laboratoire de langue pour individualiser le travail.

7.2.7. Macro-tâche de création d'une ressource numérique

La création d'une ressource, contrairement aux autres tâches, n'est pas directement centrée sur la L2. Néanmoins, elle participe à la "mise en scène" d'un apprentissage situé professionnellement et favorise de ce fait l'investissement des stagiaires (voir page 32). De plus, elle sert de déclencheur à l'ensemble des autres tâches que nous venons d'analyser, qu'elles soient d'ordre macro ou micro, et leur confère un but. Elle favorise ainsi l'émergence de SPA susceptibles de permettre le développement de l'acquisition de la L2 si l'on se réfère aux théories convoquées. On notera également que cette macro-tâche inscrit l'apprentissage dans une théorie de l'action sociale à laquelle nous avons fait référence page 34. Nous pouvons donc l'examiner à la lumière de la théorie de l'action de Leontiev (définie page 34) selon laquelle une activité qui naît d'un besoin est associée à un motif, une action à un but et une opération aux conditions nécessaires à son exécution.

On s'aperçoit tout d'abord que cette macro-tâche répond à un besoin chez les stagiaires □ celui de se former à l'enseignement de l'anglais au primaire, notamment en ayant recours aux TIC. Elle permet, en effet, d'élaborer une ressource utilisable avec des élèves et nécessite de réfléchir à son intégration dans une progression pédagogique.

Par ailleurs, elle vise l'acquisition linguistique des stagiaires au moyen de tâches réalistes qui font sens pour eux.

Enfin, elle s'effectue grâce à un travail collectif incluant l'ensemble des participants. Elle s'apparente à une résolution de problème, ce qui est favorable à l'apprentissage, comme l'ont constaté Ellis et He (1999) ainsi que d'autres chercheurs dont Meirieu (voir pages 22 et 23).

Le projet de création d'une ressource multimédia ancre ainsi l'apprentissage dans une approche socio-constructiviste susceptible de promouvoir l'acquisition de la L2.

Rappelons que l'objectif visé par cette tâche n'est pas de développer chez les stagiaires des compétences techniques (c'est la raison pour laquelle nous avons uniquement eu recours à des logiciels auxquels ils avaient été préalablement formés à leur entrée à l'IUFM dans le cadre du C2i, ou bien ceux qu'ils connaissaient déjà à titre personnel). D'ailleurs, dans les réponses à la question 6 du bilan final ("Que vous a apporté le projet dans le domaine des TIC"), dix admettent ne rien avoir appris en informatique. Les autres mentionnent soit la gestion de projet (trois d'entre eux), soit le perfectionnement dans l'utilisation de logiciels. Cela corrobore le fait qu'en matière de création multimédia, nous nous situons non pas dans un groupe d'apprentissage mais dans un groupe de production, au sens défini par Meirieu (voir page 35). Il importait en effet de ne pas greffer de difficultés susceptibles de venir court-circuiter l'apprentissage de la L2 par les stagiaires, objectif principal de la formation. C'est pourquoi, si nous analysons la macro-tâche de création multimédia en termes de résultats, il apparaît que le processus prime nettement sur le produit. Le développement de l'acquisition linguistique et plus particulièrement de la production orale des stagiaires l'a nettement emporté sur la ressource elle-même. D'ailleurs, même si nous avons respecté certaines des étapes répertoriées dans l'ouvrage de Demaizière et Dubuisson (que nous avons présentées pages 102 à 104), notre didacticiel reste critiquable à bien des égards et ne prétend aucunement rivaliser avec des produits professionnels, élaborés par des équipes composées de didacticiens, spécialistes de la scénarisation, développeurs, graphistes, ergonomes, qui disposent de temps et de moyens et dont l'objectif est le produit fini lui-même. Nous avons, pour notre part, envisagé la création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de la L2 pour les stagiaires participant à son élaboration. Ce projet fait revêtir à leur apprentissage un caractère concret en déclenchant un ensemble d'actions réalistes, qui font sens pour eux.

Pour compléter cette analyse, il nous semble pertinent de considérer l'impact des tâches dans une perspective globale, en nous intéressant aux postures qu'elles induisent (à la fois pour les stagiaires et pour la formatrice) et au cycle d'apprentissage qu'elles sous-tendent.

7.3. Impact des tâches □ perspective globale

7.3.1. Schématisation des postures

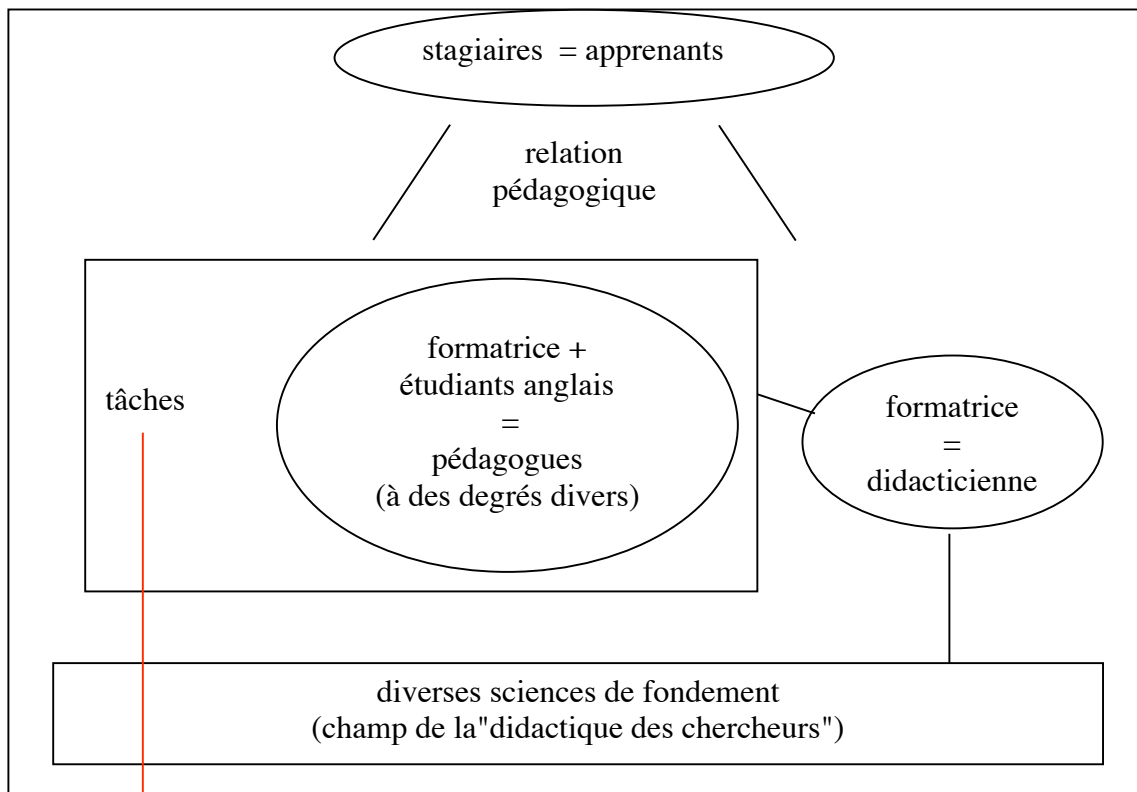
Il s'avère que le scénario de formation proposé confère aux acteurs des postures différentes, que nous avons synthétisées dans le schéma ci-après (page 204). Ce dernier montre une distinction entre les tâches d'ordre linguistiques (situées en haut sur le schéma), et la tâche de création de la ressource numérique (située en bas sur le schéma). En effet, les premières, qu'il s'agisse de macro-tâches ou de micro-tâches, placent les stagiaires en position d'apprenants. Une relation pédagogique s'instaure alors entre eux, la formatrice et les étudiants anglais. En tant que formatrice et didacticienne, nous avons pris appui sur les sciences de fondement pour élaborer des tâches susceptibles de contribuer à l'acquisition linguistique des stagiaires. Les étudiants anglais s'inscrivent, eux, dans le cadre de la relation pédagogique en tant qu'experts de l'usage spontané qu'ils font de leur langue (voir page 95), offrant ainsi un modèle linguistique dont les stagiaires peuvent se nourrir. Leur aide va parfois au-delà, en fonction du rôle qu'ils choisissent d'endosser, certains fournissant des explications, des commentaires. Toutefois, ils ne sont pas experts de l'enseignement-apprentissage de cette langue, fonction qui nous revient.

Il en va autrement pour la macro-tâche de création de la ressource numérique. En effet, les stagiaires se retrouvent alors en position de didacticiens, concepteurs, réalisateurs, qui, sous la houlette de la formatrice, œuvrent en commun à l'élaboration d'une ressource dont l'objectif est de permettre à des élèves du primaire d'apprendre l'anglais. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre consacré à la méthodologie de développement d'un didacticiel (pages 102 à 105), cela suppose, entre autres, d'opérer des choix didactiques qui nécessitent une prise de recul réflexif, même si les stagiaires se réfèrent uniquement à la "didactique institutionnelle", c'est-à-dire aux instructions officielles et non à la "didactique des chercheurs", pour concevoir les activités. Or à ce stade, les stagiaires sont eux-mêmes en train d'apprendre à la fois la langue et le métier d'enseignant, d'où la difficulté.

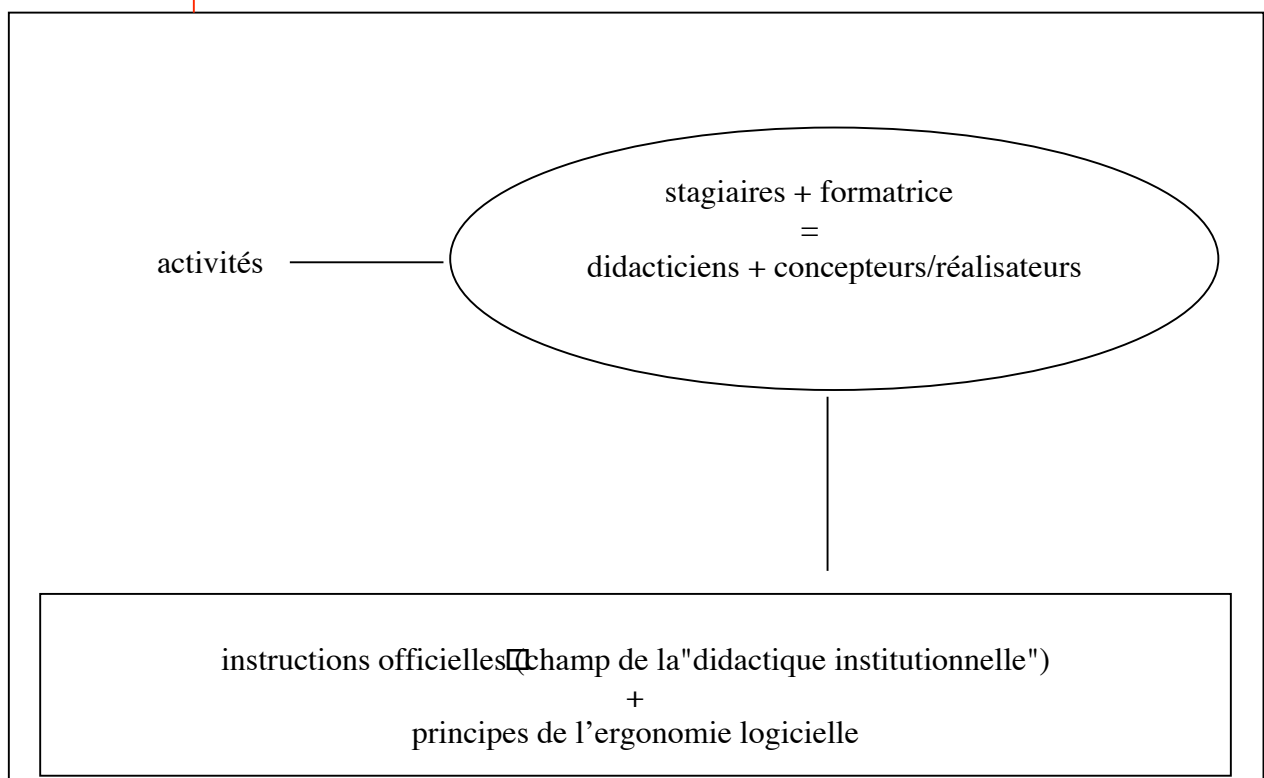
Ainsi le projet induit-il une double posture chez les stagiaires. Cette complexité vaut également pour nous, formatrice, dans la mesure où nous devons veiller à ce que les

apprenants développent leur compétence linguistique, mais il nous faut aussi, en tant que de chef de projet, apporter un guidage en matière de pertinence didactique et de faisabilité.

Postures induites par le scénario de formation



A l'exclusion de la macro-tâche de création de la ressource numérique, pour laquelle les postures diffèrent et sont les suivantes.



7.3.2. Schématisation du cycle d'apprentissage

Nous avons au préalable passé les tâches une à une au crible des critères de validation retenus (définis page 72), ce qui nous a permis de cerner la contribution de chacune d'entre elles au processus d'acquisition de la L2. Pour compléter cette analyse, nous allons maintenant adopter une perspective générale qui consiste à mettre l'ensemble des tâches en regard des théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée, afin de montrer comment le scénario de formation interroge le schéma d'acquisition d'une L2 et ainsi répondre à notre première question de recherche. Nous avons pour cela élaboré le schéma ci-après (page 208) qui synthétise le cycle d'apprentissage engendré par le scénario de formation proposé.

Ce schéma fait apparaître la macro-tâche de création de la ressource numérique comme chapotant l'ensemble des autres tâches, dans la mesure où elles en découlent. En effet, dans le cadre du projet commun, les stagiaires sont invités à aller individuellement à la recherche d'informations auprès de leurs partenaires anglophones, de comprendre ces dernières afin de pouvoir les partager avec les membres du groupe-classe et opérer ensuite collectivement des choix en vue de l'élaboration du contenu du didacticiel. Le projet ancre de ce fait l'apprentissage de la L2 dans le concret en lui conférant un but lié aux besoins professionnels des stagiaires, ce qui doit être source de motivation pour eux.

Du point de vue de l'approche socioculturelle, cela signifie que la L2 est apprise pour et par l'action à dimension sociale ☐ les stagiaires sont amenés à négocier avec les différents participants. Ils construisent ainsi leur savoir au moyen de l'interaction, en bénéficiant de l'étayage qui leur est apporté.

Du point de vue des théories d'acquisition, le processus d'apprentissage se décompose de la façon suivante. La rédaction des courriels (macro-tâche 1) consiste à aller à la recherche d'un *input* au moyen de la production. Les stagiaires sont alors placés en situation de *pushed output*, ce qui est favorable à l'apprentissage de la L2 (comme nous l'avons expliqué pages 48 à 50). Ils doivent ensuite comprendre les courriels (macro-tâche 2) c'est-à-dire traiter cet *input* authentique, ce qui implique de procéder à du repérage qui intègre la gestion du sens, point-clé en matière d'acquisition (voir page 54). (Il s'est toutefois avéré que l'individualisation de l'*input* a limité le traitement en profondeur de ce dernier.) Enfin, la macro-tâche 3 qui consiste

à rendre compte oralement des informations recueillies place à nouveau les stagiaires en situation de *pushed output* (oral, cette fois-ci), ce qui les conduit à constater un manque dans leur interlangue et à essayer d'y remédier (c'est-à-dire à effectuer ce qu'il est convenu d'appeler *noticing-the-gap*). Elle permet aussi l'automatisation de leur savoir linguistique. Ajoutons que la négociation qu'elle engendre entre les membres du groupe-classe vient compenser le manque de traitement en profondeur de l'*input* mentionné précédemment. Pour ces diverses raisons, cette tâche est elle aussi susceptible de contribuer au développement de l'interlangue des apprenants (si l'on se réfère aux points développés pages 48 à 50).

La prise en compte de l'ensemble de ces macro-tâches (qui sont des activités discursives situées, des actions réalistes signifiantes pour les stagiaires compte tenu du fait qu'elles sont directement liées au projet, lui même situé professionnellement) montre que le scénario de formation accorde un rôle important à l'*output* et pas seulement à l'*input*, ce qui va dans le sens de l'évolution des théories d'acquisition (comme nous l'avons signalé pages 44 à 50).

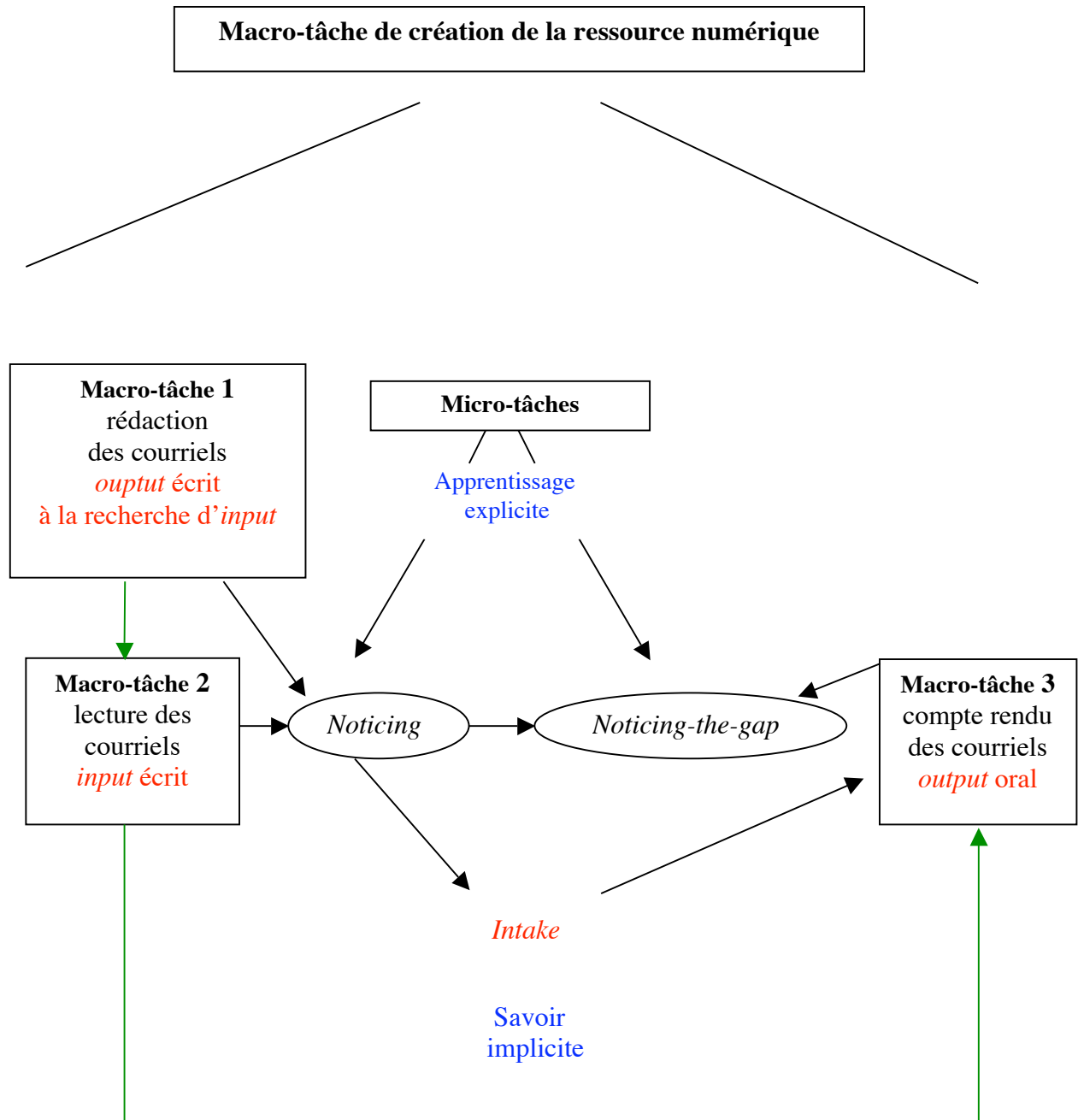
De plus, lors de l'accomplissement de ces macro-tâches, l'apprenant se heurte à des obstacles qui le font entrer dans un conflit cognitif. En fonction des difficultés détectées, des micro-tâches lui sont alors proposées. Etant articulées aux macro-tâches, elles intègrent elles aussi la gestion du sens. Elles consistent à procéder à du repérage, à effectuer un travail d'amorce de prise de conscience des principes de fonctionnement de la langue et de réflexion métalinguistique d'ordre phonologique. Elles permettent donc aux stagiaires d'engager un recul réflexif sur la L2 en focalisant leur attention sur les problèmes qu'ils ont rencontrés. Cet apprentissage explicite facilite le passage de l'*input* à l'*intake*, nécessaire au développement de la compétence linguistique. Il vient en complément du savoir implicite, d'après les théories convoquées.

Nous venons ainsi de montrer comment le scénario de formation, qui engage les apprenants à interagir et à négocier en vue de l'objectif commun de création de la ressource numérique, propose un ensemble d'activités cognitives susceptibles de déclencher des mécanismes d'acquisition permettant au système de l'interlangue des stagiaires de se développer, selon les théories de référence. Nous avons de ce fait répondu à notre première question de recherche.

Par contre, si les différentes conclusions que nous avons tirées mettent en avant le fait que les tâches inhérentes au scénario de formation peuvent contribuer à l'apprentissage de la L2, il nous faut aussi rappeler que la macro-tâche qui consiste à rendre compte oralement des courriels des partenaires comporte un risque lié aux effets de la nativisation. En effet, nous

avons expliqué pages 114 et 115 qu'une tâche de production orale à partir d'un *input* écrit, et donc dépourvu de dimension phonologique, est susceptible d'accroître le phénomène de nativisation sur le plan phonologique, c'est-à-dire d'augmenter l'influence des langues précédemment acquises sur la production orale en L2. C'est ce que nous étudierons en détail au chapitre 10.

Schématisation du cycle d'apprentissage correspondant au scénario de formation



Chapitre 8

Analyse du contexte interactionnel

Le schéma d'acquisition de la L2 que nous venons de synthétiser laisse apparaître que, dans notre scénario de formation, l'apprentissage de la L2 repose en grande partie sur l'interaction entre les participants sous-tendue par le projet commun. C'est pourquoi nous proposons maintenant d'examiner en détail comment le contexte interactionnel est susceptible d'avoir contribué à la mise en œuvre de conditions favorables à l'acquisition de la L2 par les stagiaires. Rappelons que pour les théories d'acquisition et surtout pour les théories socioculturelles, le contexte interactionnel est une dimension constitutive de l'apprentissage, comme nous l'avons signalé pages 58 et 59. Le développement linguistique n'est donc pas séparable de l'élaboration du contexte d'action, l'apprentissage en tant qu'activité socio-cognitive étant intrinsèquement lié à l'établissement de rapports interpersonnels.

Nous pourrions ensuite mesurer les effets du scénario de formation sur la production orale des apprenants et vérifier s'il a effectivement permis le développement de leur production orale, c'est-à-dire valider ou non notre hypothèse initiale.

Pour étudier le contexte interactionnel inhérent au projet, nous nous concentrerons d'abord sur les échanges entre les stagiaires et leurs partenaires anglophones, puis nous nous intéresserons plus globalement à la communauté d'apprentissage, en considérant dans les deux cas l'impact en matière d'acquisition de la L2 pour les stagiaires.

8.1. Les échanges de courriels

Nous analyserons successivement leur nombre, leur nature et l'étayage fourni.

8.1.1. Nombre d'échanges

Dans un premier temps, il est nécessaire d'opérer une distinction entre les courriels prévus dans le scénario de formation et ceux envoyés spontanément en dehors des séances.

8.1.1.1. Nombre d'échanges de courriels prévus

Récapitulons les données figurant dans le tableau qui se trouve en annexe page 348.

- Huit stagiaires sur seize ont envoyé cinq courriels, soit le maximum prévu dans le scénario de formation.
- Six stagiaires en ont envoyé quatre, pour des raisons liées à des absences ou des problèmes techniques. Soulignons à ce sujet que s'ils sont tous équipés d'un ordinateur personnel, dix seulement disposent d'un accès à Internet chez eux. Certains ont également parfois utilisé la salle libre-service informatique de l'IUFM en dehors des heures de cours notamment pour remédier aux pannes de réseau que nous avons occasionnellement rencontrées. Mais il faut bien reconnaître que leur emploi du temps hebdomadaire très chargé ne leur laisse guère le temps de rattraper le travail non accompli en présentiel.
- Deux stagiaires ont envoyé seulement trois courriels. Il s'agit d'Anne, qui a pris un congé maternité, et de VirginieB (cas sur lequel nous reviendrons ultérieurement).

Les stagiaires ont donc globalement envoyé quatre ou cinq courriels. Combien ont-ils reçu de réponses de la part de leurs correspondants anglophones ?

- Un stagiaire en a reçu cinq.
- Trois stagiaires en ont reçu quatre.
- Dix stagiaires en ont reçu trois.
- Deux stagiaires en ont reçu deux.

Si l'on croise ces données, le constat est le suivant.

- Ceux qui ont envoyé cinq courriels ont en général obtenu trois réponses (c'est le cas de cinq d'entre eux, sur les huit). Sandrine, elle, en a envoyé cinq et en a reçu cinq. Florence et Marie en ont envoyé cinq et en ont reçu quatre.
- Parmi ceux qui ont envoyé quatre courriels, quatre ont reçu trois réponses, une en a reçu quatre (Mélyne), et un en a reçu deux.
- L'une de celles qui ont envoyé trois courriels a reçu trois réponses (Anne), l'autre n'en a reçu que deux (VirginieB).

La plupart des stagiaires ont donc reçu trois réponses, qui correspondent essentiellement aux trois premiers échanges (sauf dans le cas d'Aurélie pour laquelle les allers et retours s'effectuent plutôt au début et à la fin de la formation). C'est à partir du quatrième envoi que les messages de la part des partenaires du *King's College* se font plus rares. En effet, seize

stagiaires obtiennent des réponses au premier courriel, treize au deuxième, quatorze au troisième, six au quatrième et deux seulement au cinquième. Pourquoi ?

Il semble que l'on peut trouver trois raisons essentielles.

La première relève du calendrier.

Examinons en effet les dates auxquelles les échanges ont eu lieu. Le premier courriel a été envoyé le 6 octobre 2004, le deuxième le 20 octobre 2004 et le troisième le 8 décembre 2004. Cela correspondait pour les partenaires à des périodes de stages d'observation sur le terrain comme le montre le document intitulé *King's College London Timetable 2004-2005* (voir annexe page 347). □

Le quatrième courriel a été envoyé le 19 janvier 2005. Les étudiants anglais effectuaient alors leur premier stage en responsabilité, ce qui implique un travail considérable qui explique peut-être le nombre réduit de réponses.

Enfin, le cinquième courriel a été envoyé le 23 mars 2005. Comme l'avait souligné le formateur anglais à son homologue français, après le 25 mars, certains de ses étudiants partent à l'étranger dans le cadre du programme *Erasmus* et ne sont donc plus disponibles. Pour les autres, il précisait : "*The busiest and most stressful time of the year for students is the two-to-three weeks prior to the Easter break as they have maximum teaching load and a major assignment to write up*". Il est donc possible d'attribuer le nombre très faible de réponses en fin de parcours à leur surcharge de travail. Bien qu'ayant tenu compte de cette contrainte lors de la mise en place du projet, cet écueil n'a pu être évité.

La seconde raison tient peut-être au fait que les étudiants anglais sont de futurs professeurs du secondaire, alors que les stagiaires français se destinent à enseigner dans le primaire, ce qui les empêche de communiquer sur la base de préoccupations professionnelles communes. L'une des partenaires anglophones (Zoe) souligne ce décalage dans sa fiche de bilan : "*It would have been preferable to make contact with secondary school teachers*". Toutefois, cette divergence ne peut guère rendre compte à elle seule de la diminution des messages que nous avons constatée, dans la mesure où les thèmes abordés sont restés généraux, précisément pour que les étudiants anglais ne soient pas confrontés à des questions spécifiques à l'enseignement dans le primaire. De plus, ils sont susceptibles de participer à cet enseignement lorsqu'il sera obligatoire en Angleterre à partir de 2010. Ils effectuent d'ailleurs aussi un stage dans le primaire au début et à la fin de leur formation. En cela, les centres d'intérêt des uns et des autres se rejoignent, mais à moyen terme seulement il est vrai.

Enfin, la troisième raison à laquelle il est possible d'attribuer le nombre de plus en plus réduit de réponses de la part des étudiants anglais relève de la nature de leur participation au projet et de la contribution de ce dernier à leur cursus. En effet, à la demande de leur formateur, le projet est rattaché au portfolio TIC (il figure en annexe pages 344 à 346). Ce portfolio TIC consiste en la rédaction d'un rapport dans lequel ils doivent rendre compte de leur compétence en littéracie informatique, en exposant à la fois leur maîtrise personnelle des outils de base, et leur utilisation des TIC dans un cadre pédagogique non exclusivement lié à leur expérience de terrain. On s'aperçoit que le projet n'a que faiblement aidé à l'élaboration de ce portfolio TIC – il leur a essentiellement permis de mentionner leur participation à la création d'une ressource destinée à l'apprentissage des langues. Certes leur formateur, dans le bilan qu'il nous a adressé en fin d'année, signale *"I hope it gives them a flavour of what they can do in schools with pupils in terms of setting up e-mail exchanges"*. Mais cinq étudiants anglais (sur les six qui ont rempli la fiche de bilan) ont répondu négativement à la question *"Did it help for your ICT portfolio? Yes? No? Why?"*. Examinons les explications qu'ils fournissent. Zoe écrit *"If being able to write an e-mail is a criterion for passing the ICT requirement, then it is a useless thing as anybody can write an e-mail and it has nothing to do with teaching"*. John souligne *"No, but only because I had to write the portfolio very quickly and just included my own resources"*. Orla signale *"I already had a lot of resources for my ICT portfolio because my first school was very ICT based"*. Et elle ajoute *"For ICT it was really good to see the project the class made and I'm definitely going to try making something like that during the summer when I've more time to see how it works. I think it was a really good idea and pupils over here would love it. However, I didn't get a chance to use this project idea because my second school didn't have the facilities – but as I said, I will definitely try it some time in the future"* (voir annexe page 450). Enfin Alexandra suggère *"I don't think that it really helped my ICT portfolio, it would have been more helpful if King's trainees could have produced something similar for ICT, based on information from the exchange partner"*.

Les deux dernières remarques ouvrent une piste en matière de réciprocité. En effet, les étudiants anglais ont aidé à la création de la ressource multimédia en apportant les informations linguistiques et culturelles nécessaires aux stagiaires français, mais ils n'ont pas participé techniquement à sa réalisation. Nous pensions leur demander d'enregistrer les sons, mais cela correspondait à un moment de l'année où ils avaient déjà une charge de travail considérable. De plus, cela aurait augmenté leur contribution à une ressource qu'ils ne

peuvent pas utiliser dans leur pratique professionnelle car elle est destinée à des élèves du primaire français, et de ce fait ne correspond pas à leur public en tant que futurs professeurs de langue étrangère dans le secondaire en Angleterre. Comme le suggèrent Alexandra et Orla, une des possibilités pour veiller à équilibrer les bénéficiaires serait d'envisager la création d'un didacticiel de part et d'autre, avec le même degré d'intérêt et donc d'engagement pour les deux parties. Ce besoin est ressenti par certains étudiants anglais et cette initiative va dans le sens des exigences de leur portfolio TIC, notamment en ce qui concerne la rubrique "Examples of teaching resources you have created" (voir annexe page 346). Cette option doit donc être considérée même si elle ne peut guère être mise en œuvre à court terme côté anglais, compte tenu de l'organisation qu'elle suppose. Dans un premier temps, une solution intermédiaire pourrait être celle suggérée par John "It might be an idea to send French resources to the trainee teachers in Paris to see what they think (we have done lots of ICT in French, mainly to help grammar and vocabulary teaching)". Il s'agirait alors de faire analyser par les stagiaires français les ressources déjà créées par les étudiants anglais. Cette proposition permettrait donc de trouver pour chacun un équilibre entre l'investissement et les profits, ce qui est nécessaire pour pérenniser cette collaboration précieuse, comme le souligne Brammerts à propos de *Tandem* (voir page 95). Ce point a été discuté entre les deux formateurs en fin de projet et la solution envisagée pour l'année 2005-2006 (pendant laquelle nous avons poursuivi l'expérience avec d'autres groupes) est résumée ainsi par le formateur anglais "One way I think we could incorporate the ICT Portfolio the UK students have to do into the exchange is to get them to talk about how they use ICT in their lessons and maybe review a piece of MFL software. They have to do this anyway, but sharing the ideas with your students will help them focus earlier on in the course on these issues". Cela rejoint la proposition de John.

Bien entendu, une option alternative pour que les stagiaires français et les étudiants anglais bénéficient du projet de manière équitable serait que chacune des langues soit utilisée pour la rédaction des courriels, conformément au principe de *Tandem* que nous avons présenté page 94. D'ailleurs, à la question "Did you benefit from this project? Yes? No? Why?" cinq étudiants anglais ont répondu ainsi "Language-wise not really, maybe we could have communicated in French for every second e-mail" (Orla). "It would have been more beneficial if we could have done half French half English" (Martin). "I would have benefited more if it had been an exchange rather than a one-way project. The project involved us writing in English about English schools, but it would have been great to have had the chance to also

write in French and find out about French schools. This could be something to think about in the future: an exchange of ideas, allowing both sides to improve their language skills and practice writing in another language" (John). *"I think we would have benefited if there was a link to the French education system at secondary level, possibly some sort of exchange for a week where you get to see a secondary school in France"* (Alexandra). Sans aller jusqu'à envisager la mise en œuvre de la dernière proposition, les autres méritent d'être prises en compte, d'autant que les étudiants anglais ont tous étudié le français comme discipline majeure ou mineure et se destinent à enseigner cette matière (à l'exception de l'une d'entre eux qui a choisi l'allemand et l'espagnol). Cette possibilité avait été initialement discutée entre les formateurs, mais comme nous l'avons mentionné page 12, le développement de la compétence linguistique des étudiants du *King's College* n'est plus de l'ordre des priorités à ce stade de leur formation. C'est le volet didactique et pédagogique qui prime. Néanmoins, au vu des remarques des étudiants cités précédemment, on s'aperçoit qu'ils auraient apprécié de communiquer aussi en français. Cette option a donc à nouveau été débattue entre les formateurs en fin d'année scolaire. La négociation a toutefois abouti à un recadrage pour 2005-2006 qui va dans le sens d'une meilleure contribution du projet à l'élaboration de leur portfolio TIC, et non pas au développement de leur compétence en L2, pour les raisons suivantes avancées par leur formateur : *"In the UK we assume that students have adequate 'subject knowledge' at the start of the PGCE so it really is about 'teaching' rather than developing their subject knowledge"*. Et il ajoute en parlant de sa collègue et de lui-même : *"Neither of us actually teaches them French – we both teach them about educational and pedagogical issues either in general or specific to MFL"*.

Rappelons que l'essentiel dans ce type de partenariat est que chacun aide l'autre à atteindre ses propres objectifs (la réciprocité ne se situant pas nécessairement au niveau linguistique) et de veiller à ce qu'aucune partie ne soit favorisée au détriment de l'autre.

C'est ainsi que nous avons analysé la moindre participation des étudiants anglais au fil du temps. Nous excluons la corrélation entre le nombre de messages reçus par les stagiaires et le niveau d'anglais de ces derniers. Nous nous basons pour cela sur l'observation de leur production écrite. En effet, nous constatons que Caroline et Hélène, qui semblent avoir le plus d'aisance à l'écrit, ont reçu trois réponses, comme la plupart des autres. Laure, Stéphanie et Christophe, qui rencontrent des difficultés certaines, en ont également reçu trois.

Examinons maintenant si des échanges spontanés de courriels se sont produits en dehors de ceux initialement prévus.

8.1.1.2. Nombre d'échanges de courriels spontanés

A la question suivante posée aux stagiaires dans le questionnaire final (voir annexe page 453) "Avez-vous eu des échanges de courriels avec votre correspondant en dehors de ceux prévus" on compte seulement deux réponses positives et une que l'on qualifiera d'intermédiaire. Marie mentionne sept ou huit échanges supplémentaires et Aurélie trois ou quatre. Toutes deux précisent également qu'elles ont rencontré leurs partenaires à Londres lorsqu'elles sont parties effectuer un stage à Reading. Hélène, quant à elle, répond négativement en spécifiant toutefois "Non, par manque de temps cette année, mais l'envie était là".

Interrogeons-nous, là encore, sur les raisons susceptibles d'expliquer le peu d'échanges spontanés entre eux alors qu'ils avaient été invités à le faire et que c'était l'occasion de communiquer autour de sujets entièrement libres et dans la langue de leur choix. Nous en voyons essentiellement deux.

Il se peut que la première tienne à l'organisation en amont entre les formateurs. En effet, pour les raisons évoquées page 123, les apprenants n'ont pas été impliqués dans la constitution des appariements anglais/français, ce qui ne les a peut-être pas incités à aller plus avant dans la communication avec un partenaire qu'ils n'avaient pas choisi.

La seconde raison est indéniablement liée au manque de disponibilité des uns et des autres (comme le souligne Hélène). Le caractère intensif de leur formation qui combine stages et cours ne leur a guère laissé le temps d'aller au-delà de ce qui était initialement prévu.

Intéressons-nous maintenant à la nature des courriels (hors échanges spontanés).

8.1.2. Caractère situé des courriels

Les thèmes abordés dans les cinq courriels (qui ont été présentés pages 126, 127, 130, 137, 157, 166 et 167) ont permis aux stagiaires d'obtenir

- une présentation individuelle à la fois personnelle et professionnelle de leurs partenaires
- des explications concernant les célébrations en Angleterre
- des détails concrets à propos d'une journée typique d'un écolier anglais
- la validation de l'histoire qu'ils ont imaginée autour du thème de *Red Nose Day*
- des commentaires sur la ressource multimédia créée.

Les sujets traités étaient conformes au cadrage défini dans les grandes lignes entre les deux formateurs, c'est-à-dire qu'ils devaient rester généraux tout en étant centrés sur l'élaboration d'un didacticiel destiné à des élèves du primaire. Le formateur anglais précisait d'ailleurs dans son message du 15 septembre 2004 : *"Remember that our students are only involved with secondary teaching but will be able to contribute to general discussions and of course help with problems in English"*.

Les étudiants anglais ont volontiers partagé leur vécu en tant qu'anglophones, y compris leur courte expérience de l'enseignement dans le primaire, comme en témoignent certains de leurs commentaires : *"It was a real pleasure to be able to help fellow trainee teachers in another country who are learning to teach English and are keen to find out about English customs and the English education system"* (John). *"I think that it was interesting as the information we provided was taken by your trainee teachers and it was good to see the final project"* (Alexandra). Ils ont eux aussi obtenu des informations culturelles, relatives au système éducatif et aux fêtes en France (voir pour exemple l'annexe page 350), mais moins que les stagiaires. D'ailleurs, ces derniers ont tous mentionné l'apport du projet sur le plan culturel (en réponse à la question 6 du questionnaire final), alors que seule Mélyne avait fait mention de l'aspect culturel lorsqu'elle avait défini ses besoins dans sa fiche de présentation individuelle. Parmi leurs commentaires, on soulignera en particulier celui d'Aurélie qui signale qu'elle a ainsi pu : *"connaître un autre trait de la culture anglaise, sortir des traditions déjà connues de tous"*. Caroline insiste, elle, sur l'aspect authentique en ces termes : *"Aspects 'coutumes' et 'écoles' présentés par des 'vrais' Anglais"*. Enfin, la remarque de Frédéric mérite d'être prise en compte : *"Positif pour la présentation du système éducatif anglais. Le sujet des fêtes était intéressant. Bizarrement, excepté 'Red Nose Day', je*

n'ai pas "assimilé", mémorisé ces fêtes car j'ai eu des difficultés de compréhension". Elle renvoie au point que nous avons signalé lors de l'analyse des tâches page 193, à savoir le fait que l'*input* n'a pas pu être traité suffisamment en profondeur dans le scénario de formation proposé.

Les courriels présentent donc un caractère authentique, situé culturellement et professionnellement (voir annexes pages 349 à 353), ce qui est susceptible de contribuer à l'apprentissage de la L2, si l'on se réfère aux théories convoquées précédemment (page 32). Examinons maintenant l'étayage fourni par les partenaires anglophones.

8.1.3. Echange de courriels et étayage

Rappelons qu'avant que les stagiaires ne rédigent leur premier courriel, nous avons évoqué ensemble les formes d'aide d'ordre linguistique qu'ils pouvaient solliciter de la part de leurs partenaires (voir page 127). A chacun, ensuite, de formuler ses demandes selon ses besoins et de les négocier avec ses correspondants (en fonction des possibilités, des limites et de l'intérêt de ces derniers).

Les sollicitations se sont avérées relever de la négociation de sens, et de la correction d'erreurs.

Considérons d'abord le premier point. Onze stagiaires ont effectivement demandé à leurs correspondants s'ils pouvaient leur renvoyer un message au cas où ils auraient besoin d'éclaircissements. Huit étudiants anglais y ont répondu favorablement. Or, dans les faits, on s'aperçoit que les cinq courriels prévus n'ont pas été accompagnés d'échanges intermédiaires pour obtenir des précisions, et n'ont donc pas engendré de négociation de sens approfondie entre les stagiaires français et les étudiants anglais. La raison essentielle nous semble être que cette négociation de sens s'est en réalité produite pendant les séances de cours. En effet, au moment où les stagiaires rendaient compte des informations qu'ils avaient recueillies, ils demandaient des compléments d'information ou bien des reformulations soit à la formatrice, soit à l'assistante, soit aux autres stagiaires. Cela permettait de ne pas trop solliciter les partenaires anglais déjà très occupés par ailleurs comme nous l'avons mentionné précédemment. Mais surtout, cette négociation de sens dans le cadre de la communication orale en présentiel présentait l'avantage de l'immédiateté des réactions, contrairement aux courriels. Elle pouvait aussi s'accompagner d'éléments paraverbaux non négligeables en

matière de compréhension, et qui, bien entendu, sont exclus de la communication médiée par ordinateur sauf dans certains cas d'utilisation de la visioconférence.

Analysons maintenant la correction d'erreurs. Examinons d'abord les demandes des stagiaires à cet égard.

Tous ont souhaité que leurs erreurs soient simplement mentionnées (dans un premier temps du moins) et neuf ont précisé qu'ils essaieraient de reformuler leurs énoncés par eux-mêmes.

Dix ont spécifié qu'ils ne s'attendaient pas à ce que leurs partenaires les corrigent, conscients du temps que cela nécessiterait. Sandrine explique □ *"later you can rephrase some sentences"*.

On peut y voir là un souci d'établir un premier contact relationnel le meilleur possible et de ne pas imposer d'emblée un rôle de correcteur à sa correspondante. Il en va de même pour Hélène qui signale □ *"It will be nice of you, later on, to correct a particular type of mistakes (the recurrent ones)"*.

Comment les partenaires anglais se sont-ils positionnés par rapport à cette demande □

Considérons d'abord leurs réponses au premier courriel.

Leurs réactions se répartissent en deux catégories □ ceux qui apportent des corrections, uniquement linguistiques à ce stade (quatorze d'entre eux), et ceux qui choisissent de ne pas corriger (deux d'entre eux).

Examinons de plus près les deux cas de figure évoqués. Le premier laisse apparaître des formes et des degrés divers en matière d'aide. En effet □

- cinq étudiants ont apporté quelques corrections □ (d'ordre lexical, syntaxique ou grammatical) □
- deux ont fourni quelques explications grammaticales □
- quatre ont donné quelques conseils comme *"Keep your English simple"* (pour Anne), *"Sometimes it helps to read your message out loud"* (pour Richard), ou bien ont formulé des remarques d'ordre général concernant par exemple la différence entre termes américains et anglais (pour Frédéric), ou encore la façon de conclure un courriel (pour Christophe, voir annexe page 363).

L'aide est donc relativement limitée ici, et se distingue en cela de celle fournie par trois autres étudiants □

- un a proposé dix-huit reformulations parfois accompagnées de commentaires □ (pour Laure, voir annexe page 359) □

- un a renvoyé une version corrigée du courriel reçu en surlignant les corrections sans fournir d'explications (pour VirgineA, voir annexe pages 361 et 362)☐
- un☐ surligné les erreurs, en a commenté certaines, et a ajouté en pièce jointe une version corrigée du courriel en suggérant à la stagiaire (Sandrine) de la consulter après avoir essayé de s'auto-corriger (voir annexe pages 354 et 355)☐et il ajoute☐"*I'm not sure if my corrections reflect what you wanted to say. Please feel free to correct my corrections (!) or to suggest alternatives*" (voir annexe page 354)☐ il souligne ainsi le risque d'incompréhension, le besoin d'ajustement, et invite à la négociation du sens.

Par ailleurs, deux étudiantes ont répondu à la demande de la manière suivante☐"*I'll format my replies to you in good English*" (pour Anne) et "*Pick right and wrong expressions from my replies. I am not your teacher. We are supposed to be friends.*" (pour Stéphanie).

Elles se refusent d'emblée à corriger les stagiaires françaises et leur proposent, en fait, de procéder elles-mêmes à du repérage à partir du modèle qu'elles leur fournissent, ce qui peut favoriser la production basée sur des *exemplars* ou blocs lexicalisés, telle que nous l'avons définie pages 51 et 52.

Ces réponses variées sont une invitation à nous interroger sur la façon dont les partenaires anglais se positionnent spontanément. Il faudra par la suite examiner si cet engagement se vérifie sur la durée.

Les étudiants du *King's College* endossent à des degrés divers non pas tant l'habit de professeur mais plutôt celui de "facilitateur d'apprentissage", ce qui peut s'expliquer de la manière suivante. L'anglais est leur langue maternelle (tout du moins pour la plupart d'entre eux, point sur lequel nous reviendrons ultérieurement). Ils sont donc experts de l'usage spontané qu'ils font de leur L1, mais cela n'en fait pas pour autant des experts en didactique de l'anglais (même en tant que futurs enseignants de français, d'espagnol et d'allemand) et il leur est probablement difficile d'apporter des explications, même si certains s'y essaient. A cet égard, on constate que les aides sont généralement fournies en anglais, avec parfois un recours à la traduction française comme "*since the age of two (like depuis l'âge de...)*"; "*to be a teacher (not like être prof)*"☐ou bien "*Shrove Tuesday (le Mardi Gras)*"; "*Register (l'appel)*"; "*Headmaster (le directeur)*"; "*Pagan (païenne)*"; "*4-leaf clover (le trèfle à quatre feuilles)*". Ces derniers exemples montrent que les étudiants anglais souhaitent se donner le maximum

de chance d'être compris. L'un d'entre eux (Martin) souligne d'ailleurs dans sa fiche de bilan *"It [the project] also made me aware of how easy it can be to misunderstand people especially when communicating by email"*. Il aurait pu ajouter, surtout dans le cadre d'un échange entre natifs et non-natifs, des difficultés d'ordre culturel se greffant alors aux problèmes linguistiques.

Nous devons maintenant examiner si le type d'aide apporté initialement s'est vérifié sur la durée, s'il a évolué, et dans ce cas en quels termes. Pour cela, il nous faut analyser le nombre et la nature des corrections ou des reformulations des étudiants anglais pour les quatre autres messages échangés.

Sur les treize réponses obtenues suite au deuxième courriel envoyé, deux seulement contiennent des corrections. L'une des étudiantes anglaises a surligné les points qui posaient problème sans faire de proposition de corrections, conformément à la demande de Richard. L'autre a apporté des corrections (d'ordre lexical, syntaxique et grammatical) qu'elle a mises en évidence au moyen du surlignage, mais qu'elle n'a pas commentées (voir annexe page 362).

Sur les quatorze réponses au troisième courriel, aucune ne propose de corrections. Pourtant, les productions des Français contenaient bien des erreurs.

Pourquoi si peu, voire pas de correction dans ces deux cas? Nous voyons deux raisons à cela. Tout d'abord, les partenaires anglais semblent s'être concentrés sur les informations dont les Français avaient besoin: les réponses étaient en général longues et très riches en exemples et en explications. Ils ont fourni des éléments informatifs très détaillés par rapport à ce qu'ils ont compris (ou cru comprendre) des questions des stagiaires. Par ailleurs, les stagiaires n'ont pas réitéré leur demande de correction. Celle formulée lors du premier courriel ne précisait pas nécessairement qu'elle concernait l'ensemble des échanges et a pu être interprétée par les correspondants comme s'appliquant seulement au premier. C'est ce que semble confirmer l'examen du quatrième courriel.

En effet, sur les six réponses obtenues à ce quatrième courriel, dans lequel les stagiaires français avaient réitéré leur demande d'être corrigés, cinq contiennent des corrections. Si celles destinées à Florence sont quelque peu sommaires, il en va différemment pour les autres.

Ainsi, Aurélie voit ses erreurs surlignées. Stéphanie et Mélyne obtiennent une version corrigée de l'histoire qu'elles ont imaginée—les erreurs de Stéphanie sont indiquées au moyen de parenthèses et les propositions de correction figurent en rouge (voir annexe page 358). Sandrine bénéficie d'une aide considérable (voir annexe pages 356 et 357) résumée ainsi par son partenaire—"*Here's a new version with all the linguistic errors corrected, plus a few little additions that I thought would make the story even more "typical"*". (Il laisse toutefois à la stagiaire l'initiative de corriger ses erreurs les plus simples.) De plus, elle obtient des explications ("*I've split the text up a bit so that I could make comments about why I've changed certain little parts*"). A noter que les erreurs culturelles sont également signalées et corrigées pour Stéphanie et Sandrine. En effet, cette dernière avait écrit—dans son récit—"*The child wakes up at 7 am. He goes in the kitchen and eats his breakfast (a hot chocolate, some muffins, cereals and an orange juice)*". Son partenaire lui a fait le commentaire suivant—"*he/she probably wouldn't have hot chocolate or muffins for breakfast, more like a cup of tea or water, and a piece of toast*".

On constate que les réponses fournies par les Anglais ont à nouveau intégré des corrections, comme dans le cas du premier échange, en incluant cette fois-ci les erreurs d'ordre culturel. Les raisons invoquées précédemment concernant les deuxième et troisième courriels se confirment donc. En effet, en ce qui concerne le quatrième échange, les Français avaient à nouveau sollicité des corrections et, d'autre part, les partenaires anglais n'avaient que peu d'informations complémentaires à apporter d'un point de vue culturel (elles se limitaient essentiellement à des propositions d'activités pédagogiques complémentaires, relatives à *Red Nose Day*).

Enfin, sur les deux réponses obtenues suite au cinquième courriel, aucune ne contenait de correction. Il semble que les étudiants anglais se soient alors concentrés sur la ressource multimédia elle-même, comme l'indiquent leurs réponses—"*I must say I'm really impressed. It looks really good, it is really easy to use and extremely clear. I think it would be perfect for children, and all the information is culturally correct too, so factually speaking it is really useful too*" (Edward)—"*I'm really impressed by the website. What software did you use to create it? Was it a website for creating other websites or did your university buy the software? I'd really like to try something like that. I think the pupils would love it!*" (Orla, voir annexe page 450).

On signalera que lorsque les courriels n'ont pas fait l'objet de correction de la part des étudiants anglais, nous avons souvent (mais non systématiquement) pallié ce manque sous diverses formes. Par exemple, pour le quatrième courriel, nous avons surligné les erreurs principales dans les productions écrites des stagiaires concernés qui sont ensuite passés individuellement avec l'assistante pour vérifier leurs propositions de corrections.

Cela a permis de faire en sorte qu'il n'y ait pas trop de différence de traitement entre les apprenants. Car même s'il s'agit d'adultes qui comprennent que les étudiants anglais puissent être à court de temps, ils sont néanmoins sensibles à l'attention qui leur est portée individuellement.

Pour résumer, nous pouvons avancer que, si les échanges de courriels n'ont guère induit de négociation de sens entre les étudiants anglais et les stagiaires français, ils ont néanmoins suscité des interactions en groupe-classe qui ont, elles, permis de lever certaines incompréhensions. Par ailleurs, concernant la correction linguistique et culturelle apportée par les partenaires anglophones, on s'aperçoit qu'elle revêt des formes différentes, et qu'elle a également été complétée en présentiel en cas de besoin. Autant de facteurs susceptibles de contribuer, tout comme le caractère authentique et situé des messages, à l'acquisition de la L2 par les stagiaires, selon les théories retenues.

Intéressons-nous maintenant au contexte interactionnel global inhérent au scénario de formation, en considérant les différents acteurs de la communauté d'apprentissage.

8.2. Les acteurs de la communauté d'apprentissage

Si l'on trouve, d'un côté, les stagiaires et les partenaires du *King's College* qui communiquent uniquement à distance, et, de l'autre, les membres du groupe-classe qui interagissent exclusivement en présentiel, il n'en demeure pas moins qu'une synergie en résulte au sein de la communauté que l'on pourrait appeler un "groupe-classe élargi".

Considérons dans un premier temps les appariements entre les stagiaires et leurs partenaires du *King's College*.

8.2.1. Les stagiaires et les partenaires du *King's College*

Intéressons-nous d'abord aux triades (composées d'un stagiaire français pour deux étudiants du *King's College*, vu la supériorité en nombre de ces derniers), puis à l'apport de ces appariements pour l'acquisition de la L2, tel que les stagiaires l'ont perçu.

8.2.1.1. Analyse des triades

Sachant que nous avons établi un partenariat avec la section "*Modern Foreign Languages Education*" du "*Department of Education and Professional Studies*", il convient en premier lieu de noter que quelques étudiants du *King's College* ne sont pas anglophones. Sur trente et un, sept sont concernés. Néanmoins, comme le montre la liste ci-dessous, ces derniers se sont généralement associés à un anglophone dans les dyades qu'ils ont eux-mêmes constituées en fonction de leurs affinités, à l'exception des trois derniers cas□

- les correspondantes de Florence sont□Juliette (anglaise) et Irène (béninoise)□
- les correspondantes de Marie sont□Zoe (anglaise) et Hyacinthe (française)□
- les correspondantes de Frédéric sont□Andrea (anglaise) et Johanna (française)□
- les correspondants de Mélyne sont□Marco (anglais) et Rose (grecque et brésilienne)□
- les correspondantes de VirginieB sont□Anna (allemande) et Emilie (française)□
- les correspondantes de Stéphanie sont□Philippa (luxembourgeoise) et Maryline (congolaise)□
- la correspondante de Richard, Aurore, est française.

Il aurait peut-être été préférable que les étudiants non-anglophones soient systématiquement associés à des anglophones, si l'on considère la légère déception des trois derniers stagiaires

figurant sur cette liste. Mais à la lumière des arguments avancés notamment par Krachu (que nous avons résumés pages 108, 109 et 110), on peut se demander pourquoi ces étudiants ne pourraient pas être considérés eux aussi comme référents, surtout compte tenu de leur expérience en pays anglophone. En effet, comme le confirment les extraits suivants issus de leur premier courriel, on s'aperçoit qu'ils ont fait des études supérieures en Angleterre où ils vivent depuis plusieurs années, certains ayant même eu une expérience professionnelle dans ce pays □

- Irène □ *"I then came over to England about 5 years ago, initially to do my Master's in translation. After completing my Master's, I found a job straight away and decided to stay"* □

- Johanna □ *"I've been living in England for quite a while now. I did my BA at King's. I am also in the process of finishing my MA"* □

- Rose □ *"I have been studying through the medium of English for quite a few years now (about seven years)"* □

- Anna □ *"I have already studied in England before. I did my Bachelor (Hons) at Durham University and decided to do my PGCE after I worked for Dior (PR) and a Commercial Property Company".*

- Philippa □ *"I only graduated from university last June. I actually got a degree in English and Drama"* □

- Maryline □ *"I came to England 4 years ago to do a BA in French and English".*

Quant à Aurore, Hyacinthe et Emilie, elles ont toutes les trois obtenu une licence d'anglais en France et ont été assistantes en Angleterre pendant un ou deux ans avant d'être étudiantes au *King's College*. □

(Nous avons fait figurer dans les annexes un exemple de réponse apportée par une partenaire non-anglophone, page 358.)

Autant d'invitations à remettre en question la notion de normes, les références linguistiques ne se limitant pas nécessairement à ce qui est défini comme le *Inner Circle* (voir page 108), si l'on considère la réalité des communautés linguistiques.

Cette remarque étant faite, nous pouvons maintenant examiner le fonctionnement des triades. Seules deux ont donné lieu à uniquement deux réponses de la part des correspondants, alors que les quatorze autres ont envoyé au moins trois messages. Ce léger dysfonctionnement semble davantage lié au manque de disponibilité et d'investissement de certains étudiants du *King's College*, pour les raisons que nous avons évoquées précédemment, plutôt qu'au fait

que certains d'entre eux ne soient pas anglophones. En effet, si l'on considère les deux stagiaires concernés (VirginieB et Frédéric), on s'aperçoit qu'ils ne correspondaient certes pas (ou pas seulement) avec des Anglais. Néanmoins, pour les cinq autres appariements constitués non exclusivement d'anglophones (ou bien de non-anglophones exclusivement), les stagiaires ont reçu autant voire plus de réponses que la moyenne.

En dépit des deux cas qui viennent d'être mentionnés, il est possible de considérer que l'échange a globalement bien fonctionné. D'ailleurs, des invitations ont été lancées de part et d'autre, même si elles ne se sont concrétisées que pour Aurélie et Marie, qui ont rencontré leurs correspondantes à Londres. On notera aussi qu'à la question 8 posée aux stagiaires dans le questionnaire final "Envisagez-vous des échanges électroniques à plus long terme avec vos correspondants", la moitié répondent positivement. Et dans leur dernier courriel, trois étudiants du *King's College* ont également émis le souhait de continuer à communiquer

- *"If you ever need any more info on all things British don't hesitate to email, just because the email exchange has finished doesn't mean we can't help each other out whenever we can"* (Hugo et Edward).

- *"I'd definitely like to stay in contact after this – think it would be really good for all of us because we could check different things with each other"* (Orla).

Cela laisse espérer que, pour certains d'entre eux au moins, les échanges continueront, ouvrant ainsi la voie au *lifelong learning*.

Considérons maintenant les apports de ces échanges en matière d'apprentissage de la L2, tels qu'ils ont été perçus par les stagiaires.

8.2.1.2. Perception des apports des échanges de courriels par les stagiaires

L'appariement a donné à la formation un caractère que les stagiaires qualifient volontiers de "*non-traditionnel*". Ils ont trouvé bénéfique de pouvoir communiquer avec les partenaires du *King's College*, comme l'indiquent leurs réponses à la question 3 du questionnaire final "Avez-vous tiré profit de l'aide de votre correspondant", pour laquelle on obtient

Oui = 13

Non = 1

Oui mais = 1

Oui et Non = 1.

Les réponses positives mettent en avant des bénéfices dans les trois domaines répertoriés ci-dessous.

- Apports sur le plan linguistique (mentionné par dix stagiaires).

Leurs commentaires à ce sujet sont les suivants.

"A chaque fois que je recevais un de ses mails, je retenais quelques tournures de phrases particulièrement intéressantes" (Anne).

"J'ai pu relire et apprendre des expressions anglaises et du vocabulaire que je n'avais pas" (Sandrine).

"Cela m'a permis de m'entraîner à la lecture de l'anglais, de découvrir des formulations que je n'avais jamais remarqué à l'oral (bonne alternance avec ce que nous travaillions en classe)" (Eloïse, dont la fiche de bilan figure en annexe pages 451 à 453).

"Formules de politesse très bien pour réutiliser" (Florence).

"Les corrections, et surtout un nouveau vocabulaire qui était nécessaire pour correspondre" (Frédéric).

"Quelques mots nouveaux et expressions réutilisables" (Caroline).

L'importance d'être corrigé est aussi soulignée par cinq stagiaires. Ils l'expriment en ces termes.

"Mon correspondant a relevé mes fautes de grammaire et me les a corrigées en les analysant" (Laure).

"Il a corrigé tous mes mails" (Sandrine).

A ce sujet, trois stagiaires ont signalé regretter de ne pas avoir bénéficié de correction.

"Pas de correction par rapport à ce que j'écrivais" (Caroline).

"Peu de corrections apportées, notamment dans les tournures de phrases" (Florence).

"Il me manquait les corrections sur la langue (vocabulaire, syntaxe, expressions), du coup je n'ai pas eu l'impression de m'améliorer mais peut être le plus grave c'est que je n'ai pas su si j'avais un niveau correct ou pas. Je n'ai pas pu identifier clairement mes lacunes. Par contre, j'ai pu entretenir ma capacité à converser par écrit (contenu assez long, rapidité relative, formule de politesse)" (Hélène).

- Apports sur le plan culturel (mentionné par huit stagiaires).

Voici quelques extraits de leurs commentaires.

"Partage de leurs connaissances de la culture anglaise" (Richard).

"Les traits culturels y ont été beaucoup traités" (Aurélien).

"Il nous a apporté des informations sur la vie en Angleterre, les fêtes, l'école, que nous n'avions pas" (Sandrine).

"Je pouvais lui poser toutes les questions que je voulais en étant sûre d'avoir des réponses exactes d'un point de vue culturel et pédagogique" (Anne).

- Apports sur le plan de la contribution à l'élaboration de la ressource numérique (mentionné par deux stagiaires).

Les remarques sont les suivantes.

"Les informations apportées par mon correspondant étaient utiles pour construire le projet multimédia" (Mélyne).

"Elles ont également lancé de nombreuses idées pour le projet" (Aurélie).

Les réponses mitigées ou négatives ont été formulées ainsi.

"Des progrès pour échanger, parler, ou plutôt écrire et à la compréhension (structures idiomatiques...). Mais pour la construction de la ressource... pas vraiment de révélation" (Marie).

"Pas beaucoup d'échanges et mes correspondantes n'étaient pas anglaises" (VirginieB).

"L'échange a été porteur (au niveau du vocabulaire, des tournures anglaises, et de la culture anglaise), mais je n'ai pas eu l'impression d'en avoir profité suffisamment. Les e-mails étaient trop espacés dans le temps, et le retour sur ces derniers pas assez approfondi en cours pour être formateurs. Certaines expressions ou tournures auraient mérité d'être explicitées en cours. Mais on aurait dû travailler personnellement davantage sans en avoir vraiment le temps cette année" (VirginieA).

On retrouve dans cette dernière citation la critique que nous avons émise page 193 concernant le manque de traitement en profondeur de l'*input*. VirginieB exprime, elle, sa déception causée par le fait que ses partenaires n'étaient pas anglaises, et on signalera que cette stagiaire n'a elle-même envoyé que trois messages en tout, et non pas quatre ou cinq comme les autres.

Globalement, les bénéfices perçus par les stagiaires corroborent l'analyse des échanges de courriels faite précédemment, qui positionne les partenaires du *King's College* comme des facilitateurs d'apprentissage à des degrés variés grâce à l'aide qu'ils apportent et au caractère situé de leurs messages très riches en éléments informatifs d'ordre culturel.

Intéressons-nous maintenant aux membres du groupe-classe.

8.2.2. Le groupe-classe

Il apparaît que le projet de création d'une ressource multimédia en partenariat avec les étudiants du *King's College* a conduit à l'émergence d'un groupe-classe que l'on pourrait qualifier d'élargi.

8.2.2.1. Un groupe-classe élargi

Le groupe-classe de l'IUFM peut être considéré comme élargi dans la mesure où il a bénéficié de la présence des étudiants du *King's College*, bien que ces derniers soient géographiquement distants. Leur "co-présence" s'explique par le fait que les informations qu'ils ont transmises individuellement aux stagiaires ont été partagées lors des séances de cours, en vue de la création de la ressource numérique. Les échanges de courriels ont ainsi favorisé la prise de parole en classe, prise de parole qui émanait d'un réel besoin d'échanger. Ils ont également été déclencheurs de négociation de sens en présentiel (comme nous l'avons signalé précédemment).

Précisons par ailleurs que le terme même de "groupe" est ici entendu au sens défini par Lamontagne (voir page 86), à savoir composé d'individus ayant choisi de participer au projet et œuvrant dans le même sens. Les membres sont ainsi soudés par l'objectif commun, y compris les étudiants du *King's College* qui fournissent des éléments venant nourrir le contenu même de la ressource. Le projet a donc fédéré les membres du groupe-classe élargi et on peut supposer que, pour les stagiaires, il a eu un effet catalyseur en matière d'apprentissage de la L2. Examinons l'évaluation que ces derniers en font pour apporter de premiers éléments de validation ou d'invalidation de cette hypothèse.

8.2.2.2. Un groupe fédéré par le projet, catalyseur de l'apprentissage de la L2

Deux questions ont été posées aux stagiaires dans le bilan final, la première étant "Le projet de création d'une ressource multimédia en partenariat avec les correspondants du *King's College* de Londres a-t-il été motivant pour vous ? Justifiez".

On obtient les réponses suivantes.

Oui 15

Non 0

Oui et Non ☐ 1.

Concentrons-nous dans un premier temps sur les réponses positives. L'analyse du contenu de cette question en partie ouverte nous permet de dégager trois éléments-clés de la formation mis en avant par les stagiaires ☐ le projet, l'authenticité de la communication et le lien avec leur pratique professionnelle.

Quatorze stagiaires soulignent en effet, sous des formes diverses, que le projet a engendré une dynamique, qu'il présentait l'avantage de donner un sens à leur apprentissage en lui conférant un but, qu'il permettait d'étudier l'anglais différemment, qu'il invitait à un travail de groupe et qu'il était original.

Voici quelques extraits.

"Nous avons un projet concret à réaliser et donc un but qui nous permettait de nous investir dans l'apprentissage de l'anglais" (Richard).

"Il y avait un objectif final aux cours" (Sandrine).

"C'était un projet original, plus motivant pour travailler l'anglais. Comme tout projet nous avons un but, et ça aussi, c'est motivant" (VirginieA).

"Travailler l'anglais autrement, dans le cadre d'un projet, est forcément plus motivant quand on a un faible niveau en anglais et que le projet nous intéresse" (Christophe).

"Ce projet fut intéressant parce qu'il m'a permis de travailler de façon concrète, en effet j'ai trouvé un but à un travail qui s'avérait autrefois fastidieux" (Stéphanie).

"Une situation humaine et concrète qui brise les stéréotypes des cours traditionnels" (Hélène).

Concernant l'authenticité de la communication, dont neuf stagiaires font état, les commentaires sont les suivants.

"La communication avec des personnes parlant anglais était motivant" (Sandrine).

"Etre dans un vrai rapport de communication est plus motivant" (Marie).

"Il était bien d'être en situation d'écrire réellement à des correspondants" (Frédéric).

"Le travail avec des correspondants permet de travailler la langue dans des situations réelles de communication (un but à atteindre)" (Eloïse, voir annexe page 451).

Ils insistent ainsi sur l'intérêt de participer à des échanges proches de ceux que l'on trouve dans un environnement non-scolaire et qui plus est, avec des locuteurs natifs.

Enfin, sept stagiaires font référence au lien avec leur pratique professionnelle. Voici certaines de leurs remarques.

"Intéressant de créer quelque chose utilisable réellement en classe ☐ côté opérationnel avec des enfants" (Caroline).

"Thème intéressant et motivant en plus d'être en lien avec notre métier et les instructions officielles" (Mélyne).

"Le fait de se dire que le produit sera réellement utilisé en classe avec des enfants nous oblige à nous poser les bonnes questions concernant le contenu et les objectifs visés" (Anne).

"Le projet a été riche en idées d'activités pédagogiques avec les élèves" (Richard).

"La création d'une ressource utilisable en classe était directement liée avec notre pratique professionnelle" (Sandrine).

C'est ici le caractère situé professionnellement de la formation, et donc signifiant, qui est mis en avant.

Concernant la réponse mitigée de Frédéric, c'est le fait d'être trop encadré qui ne lui a pas convenu (même s'il aurait pu correspondre librement en dehors des cinq échanges prévus). ☐ écrit : "Il était bien d'être en situation d'écrire réellement à des correspondants et cela a permis de revoir ce "type de texte". Cependant, les questions étant très dirigées, les échanges m'ont semblé un peu trop attendus".

Ainsi peut-on considérer que le scénario de formation, qui engendre chez les stagiaires un besoin de communiquer (avec leurs partenaires du *King's College* mais aussi entre eux), en vue d'élaborer collectivement une ressource numérique liée à leur pratique professionnelle, est perçu par les stagiaires eux-mêmes comme motivant, ce qui est susceptible de contribuer favorablement à leur acquisition de la L2.

La seconde question qui a été posée est la suivante.

Auriez-vous préféré ☐

- des échanges avec les correspondants sans objectif de création de ressource ☐
- une création de ressource sans échange avec des correspondants ☐
- pas d'échange et pas de création de ressource ☐
- le projet tel qu'il a été conçu.

Pourquoi ☐

On obtient□

- quatorze réponses□"le projet tel qu'il a été conçu"□
 - une réponse□"des échanges avec les correspondants sans objectif de création de ressource"□
 - une réponse□"des échanges avec les correspondants sans objectif de création de ressource"
- ET "une création de ressource sans échange avec les correspondants".

Examinons d'abord les réponses majoritaires.

Leur analyse nous permet de constater que les stagiaires ont souligné les apports respectifs des échanges avec les correspondants et de la création d'une ressource multimédia, ainsi que leur complémentarité.

Pour ce qui est des bénéfices que représentent les échanges, ils sont identiques à ceux évoqués précédemment, à savoir l'authenticité de la communication et l'approche à la fois linguistique et culturelle.

Concernant l'intérêt de la création de la ressource multimédia, on relève également les mêmes raisons que celles déjà mentionnées, notamment l'importance de l'objectif final□et le fait que le produit soit utilisable en classe.

Au sujet de la combinaison des deux, on obtient les commentaires suivants.

"Important d'avoir un support pour échanger avec les correspondants□échanges en anglais avec un thème intéressant et utile" (Sandrine).

"L'objectif permet de canaliser les échanges et de comparer les réponses. Sans cela, je pense qu'on ne pourrait pas travailler correctement, utiliser les réponses" (Florence).

"Les échanges étaient plus faciles car plus ciblés. Ils permettaient un travail sur des thèmes particuliers" (Christophe).

"Leur implication [des correspondants] et la nôtre dans ce projet a été une source de motivation et une source de thèmes pour le contenu des e-mails" (Richard).

"Très intéressant d'avoir pu allier les correspondances et la création d'un site (avec des correspondants également motivés, ayant envie de s'investir dans le projet" (Aurélie).

Concentrons-nous maintenant sur les deux autres réponses.

Laure aurait préféré des échanges avec les correspondants sans objectif de création d'une ressource multimédia car elle estime que cela lui aurait permis *"d'apprendre davantage sur la culture anglaise"*.

Marie aurait souhaité des échanges avec les correspondants sans objectif de création de ressource ET une création de ressource sans échange avec les correspondants. En effet, elle

trouve les deux intéressants, mais ne saisit pas leur articulation □ *"Il me semble que les deux éléments étaient positifs (correspondre et la construction de la ressource). Cependant je ne suis pas sûre que l'échange ait enrichi la ressource et je me demande dans quelle mesure l'échange n'aurait pas été plus riche si nous n'avions pas dû revenir systématiquement à la ressource. En fait l'interaction des deux points m'a semblé un peu artificielle"*.

Majoritairement, les stagiaires ont ainsi mentionné l'intérêt d'échanger avec des anglophones en ayant un objectif concret (la création d'un didacticiel utilisable en classe). En ce sens, le projet peut être considéré comme catalyseur de l'apprentissage de la L2.

A partir de ces différentes analyses, il est possible d'avancer que le contexte interactionnel induit par le projet commun a permis la mise en œuvre de conditions favorables à l'acquisition de la L2, si l'on prend appui sur le cadre épistémologique que nous avons adopté. Mais encore faut-il maintenant en mesurer les effets et ne pas s'en tenir aux seules appréciations des apprenants, pour pouvoir valider ou non le scénario de formation en fonction de l'objectif visé, à savoir le développement de la production orale des stagiaires, compétence dont ils ont le plus besoin dans l'exercice de leur profession. C'est précisément l'objet du chapitre suivant qui devrait permettre d'apporter des éléments de réponse à la seconde question de recherche initialement posée.

Chapitre 9

Analyse de la production orale

Nous avons déjà souligné l'importance de proposer une évaluation en adéquation avec les principes de l'apprentissage, donc à partir de tâches en ce qui nous concerne (voir page 72). Nous avons également mentionné (page 72) la nécessité d'évaluer sur un axe à la fois linguistique et pragmatique (à savoir de ne pas s'en tenir à la production linguistique uniquement, mais de prendre aussi en compte la compétence en acte dans une situation de communication la plus authentique possible), comme c'est le cas pour le DCL, le CLES et le Cadre européen. En effet, l'optique actuelle en matière d'évaluation consiste à préciser ce qu'un apprenant peut réaliser en L2, en situant les stades de performance intermédiaires de son interlangue sur la base, d'une part, de critères linguistiques, et d'autre part de savoir-faire langagiers associés à un contexte communicatif. Rappelons que, depuis quelques années, une distance a été prise par rapport au modèle traditionnel de l'évaluation qui prenait comme référence un locuteur natif idéalisé, même si dans certains cas des allusions sous-jacentes y sont encore faites.

Nous avons, par ailleurs, consacré le chapitre 6 à justifier notre choix de soumettre les stagiaires à une évaluation en amont et en aval de la formation pour mesurer qualitativement l'évolution de leur production orale afin de cerner l'impact du scénario de formation dans une compétence-clé pour eux au vu de leur besoins professionnels. Nous avons aussi rendu compte à cette occasion de l'élaboration des tâches évaluatives que nous avons proposées pour recueillir des données empiriques observables.

A ce stade, il nous reste donc à présenter l'outil au moyen duquel les données ont été traitées, c'est-à-dire les critères d'évaluation que nous avons retenus, puis à faire état des résultats obtenus et à les analyser.

9.1. Outil d'évaluation

Nous avons dans un premier temps examiné les grilles d'évaluation du DCL, du CLES et du Cadre européen relatives à la production orale (compétence à laquelle nous nous sommes limitée). Nous avons retenu celle du DCL (spécifique à l'anglais) car elle offre un cadrage plus détaillé que les deux autres, ce qui sied à notre volonté de procéder à une évaluation la plus fine possible, à une sorte de "radiographie" de la production des apprenants, tout en restant de l'ordre de la macro-analyse.

9.1.1. La grille de référence du DCL – choix des critères

Dans le cadre du DCL, la production orale est évaluée à partir d'un entretien téléphonique (de dix minutes) et d'un entretien en présentiel (de vingt minutes). Pour ces deux épreuves, les compétences pragmatiques et linguistiques sont évaluées au moyen des critères figurant sur les grilles (A, B, C) qui se trouvent en annexe pages 365 à 367.

Nous avons gardé l'ensemble des critères à l'exclusion des trois suivants qui n'étaient pas adaptés à notre cas de figure.

- "Réalisation de la mission" (grille B). En effet, même si nous avons veillé à placer les apprenants dans des situations aussi concrètes et proches de leurs besoins professionnels que possible (telles que nous les avons présentées pages 181 à 185), ce critère tel qu'il est décrit est directement lié à une résolution de problème générée par un scénario, ce qui ne s'applique pas à nos tâches évaluatives.
- "Règles culturelles" (grille A). Leur mise en œuvre n'est guère permise (sauf artificiellement) par le contexte dans lequel se trouvent les stagiaires à l'IUFM.
- "Recherche d'informations" (grille A). Bien que l'une de nos tâches évaluatives consiste en une interview entre stagiaires portant sur des thèmes donnés, il s'agit davantage d'une mise en situation de communication (que l'on a voulue aussi peu scolaire que possible) que d'une recherche d'informations précises et complètes permettant d'apporter des solutions à un problème spécifique. Ainsi les descripteurs proposés pour ce critère, centrés sur le détail et le caractère exhaustif des informations recueillies pour l'étude de cas sur laquelle repose le DCL, ne sont pas appropriés à notre situation.

Nous avons regroupé les critères retenus de la façon suivante (comme le montre l'annexe pages 368 à 370).

En ce qui concerne la compétence linguistique☐

- le groupe verbal (des énoncés déclaratifs et interrogatifs)☐
- la syntaxe des énoncés déclaratifs☐
- le questionnement☐
- le groupe nominal☐
- le lexique☐
- la phonologie.

A noter que nous avons limité le critère "syntaxe" aux énoncés déclaratifs, car celle des énoncés interrogatifs s'avère être intégrée au critère "questionnement".

En ce qui concerne la compétence pragmatique :

- la quantité☐
- l'efficacité☐
- l'interaction☐
- le repérage d'informations.

A chacun de ces critères correspondent des zones de niveau de compétence (qui vont de 1 à 5 pour les critères linguistiques et de 0 à 5 pour les critères pragmatiques) permettant de situer l'interlangue à un moment donné sur la base du degré d'opérationnalité des apprenants (opérationnalité minimale, restreinte, fonctionnelle, efficace, aisée, autonome).

Nous avons ensuite passé les productions orales des stagiaires au crible de la grille que nous avons établie.

9.1.2. Procédure d'évaluation

Signalons qu'avant d'évaluer l'ensemble des données recueillies à l'issue des deux tâches évaluatives, à savoir l'interview et le résumé, nous avons au préalable pris soin d'examiner si certains critères s'appliquaient plus spécifiquement à l'une ou l'autre tâche. Ainsi, au vu des descripteurs fournis, il est apparu que le questionnement et l'interaction étaient mieux cernés lors de l'interview, tandis que la quantité, l'efficacité et le repérage d'informations pouvaient être mieux appréciés en prenant en compte la production issue du résumé. Nous avons matérialisé cette répartition au moyen des lettres I (pour l'interview) et R (pour le résumé) sur notre grille. (Pour les autres critères, l'évaluation s'est effectuée à partir des productions émanant des deux tâches évaluatives.)

Par ailleurs, consciente du biais induit par le fait que, dans notre cas, l'évaluatrice est aussi la formatrice, nous avons pris la précaution de traiter d'abord l'ensemble des enregistrements effectués par les stagiaires en septembre 2004 (entre les séances 1 et 2), puis l'ensemble des enregistrements effectués par les stagiaires en avril 2005 (lors des séances 15 et 16). Nous voulions ainsi éviter d'avoir encore présents à l'esprit les résultats obtenus par un stagiaire à son évaluation initiale lorsque nous procédions à son évaluation finale, afin de réduire les risques d'interférence et de subjectivité autant que faire se pouvait.

Si nous avons toujours commencé par écouter les enregistrements des stagiaires, nous nous sommes également servie des transcriptions de leurs productions orales pour pouvoir sélectionner avec précision les zones relatives aux différents critères.

Il convient de préciser la méthodologie adoptée pour effectuer les transcriptions.

Comme le souligne Rees□

Obviously, any transcription is imperfect for several reasons. It is subjective in that it is my attempt to hear what is being said. It is selective in that, for example, I only choose some phonetic elements to indicate mispronunciation. Mispronunciation is always on a range of 'correctness' compared to some 'norm' of correctness. I have only selected those mispronunciations I consider important enough to have caused or that could potentially cause misunderstanding. This is obviously highly subjective (2003□187).□

Ces réserves émises en matière de perception des énoncés notamment s'appliquent dans notre cas.

Kasper (1997) explique□

All transcription is necessarily selective. How data is transcribed, analyzed, and presented depends on the research objective, the researcher's theoretical commitment, and not least, the context of presentation. [...] The point is that there is no transcription system that is privileged over others in and of itself. Transcription adequacy is always relative to the adopted theory and research goals. [...] So, with regard to transcription, we should transcribe adequately to the research purpose at hand (cité par Seidlhofer, 2003□199-200).

Les choix opérés en ce qui concerne la transcription de la production orale des apprenants sont donc fonction de l'objectif de la recherche et du positionnement théorique adopté. Notre intention étant d'évaluer l'évolution de l'interlangue des stagiaires entre le début et la fin de la formation sur la base des compétences d'ordre linguistique et pragmatique mises en œuvre au travers des tâches proposées, en nous appuyant sur les critères définis précédemment, nous avons considéré qu'il était utile de mettre en avant les points suivants.

- Les faux-départs.
- Les répétitions.
- Les auto-corrrections.
- Les hésitations.□ euh
- Les pauses. ...
- Les termes français. en rouge
- Les erreurs de prononciation. en bleu
- L'intonation montante. ↑
- Les passages indéchiffrables. (?)
- La superposition d'énoncés. []
- Les rires. (LAUGH)

Les trois premiers points ne nécessitaient pas de code particulier, contrairement aux autres.

Nous n'avons pas procédé ici à une transcription phonétique des erreurs de prononciation car ces difficultés font l'objet d'une étude approfondie au chapitre 10.

Des exemples de transcription se trouvent en annexe pages 371 à 373, 380 à 382, 389 à 393, 400 à 402.

Dès que nous avons commencé à évaluer, nous nous sommes heurtée à quelques difficultés qui nous ont conduite à jeter un regard critique sur la grille que nous avons établie et à la remanier quelque peu.

9.1.3. Critique de la grille d'évaluation et ajustements

Il convient, en effet, de signaler que la sélection des zones pour les différents critères s'est avérée parfois délicate, compte tenu des descripteurs donnés.

Ainsi, concernant la compétence linguistique, la mention "temps et aspects en place" pour la zone 3 du critère "groupe verbal des énoncés déclaratifs et interrogatifs" nous a paru très ambitieuse. Cette remarque s'applique également à "the et a corrects" pour la zone 2 du critère "groupe nominal", "syntaxe de la phrase interrogative correcte" pour la zone 3 du critère "questionnement" et "accents de mots en place" pour la zone 4 du critère "phonologie".

Nous avons donc parfois apporté des nuances, en surlignant en rouge les descripteurs qui nous semblaient excessifs et en mentionnant les rectificatifs en dessous (en bleu) accompagnés éventuellement de commentaires ou d'exemples. Nous avons aussi signalé (en vert) les points que nous n'avons pas pu observer dans les productions des stagiaires et que nous ne pouvions donc pas prendre en compte. De ce fait, les évolutions d'une zone à une autre que nous avons pu constater sont parfois moins tranchées que dans la grille initiale du DCL.

Concernant la compétence pragmatique, on soulignera au sujet du critère "interaction", que nous n'avons pas fait apparaître sur notre grille un des descripteurs figurant initialement dans les zones 2 et 3 de la grille du DCL et formulé ainsi : "échange basé sur le mode questions (examineur)-réponses", dans la mesure où la tâche de l'interview s'effectuait entre deux stagiaires. Ces derniers devaient donc nécessairement à la fois poser des questions et répondre à celles qui leur étaient adressées.

Nous avons aussi jugé nécessaire d'approfondir le critère "quantité". Nous avons pour cela chronométré les productions des stagiaires, compté le nombre de mots, et en avons déduit le nombre de mots par minute afin d'évaluer l'aisance (le nombre de répétitions, de faux-départs et de reformulations, entre autres, servent également à mesurer l'aisance, comme l'explique Skehan, 1996).

Nous pensions, dans un premier temps, évaluer aussi la complexité des productions, mais en approfondissant notre analyse, nous avons renoncé à tenter de mesurer une progression de

cette façon pour deux raisons. D'une part, nous avons invité les stagiaires à produire des énoncés simples tout au long de la formation pour minimiser les risques de malentendus. D'autre part, certaines phrases considérées comme simples par un évaluateur peuvent en réalité s'avérer complexes pour les apprenants.

Enfin, pour être aussi précise que possible en ce qui concerne le repérage d'informations, nous avons pris soin de numéroter les faits essentiels sur les transcriptions des enregistrements sur cassette servant de support à la tâche concernée, puis nous avons procédé de la même manière pour les productions orales des stagiaires. Nous avons ainsi pu repérer les différences et en tenir compte pour la sélection des zones associées à ce critère.

Examinons maintenant les résultats obtenus.

9.2. Présentation et analyse des résultats

Nous fournirons d'abord les résultats pour l'ensemble des apprenants, afin d'avoir une vision globale de l'impact de la formation sur l'évolution de leur production orale. Les résultats individuels permettront ensuite d'affiner l'analyse.

9.2.1. Résultats globaux

Nous avons établi pour chaque stagiaire un récapitulatif des données de début et de fin d'expérimentation (voir annexes pages 409 à 424).

Ce récapitulatif fait apparaître les dix critères de la grille d'évaluation que nous avons élaborée et, pour chacun d'eux, le numéro de la zone que nous avons sélectionnée, en amont et en aval de la formation.

Figure ensuite une synthèse de l'évolution d'une zone à une autre obtenue en calculant

- le nombre de critères en progression
- le nombre de critères en régression
- le nombre de critères restés stables.

L'exploitation de ces données nous permet d'obtenir les résultats suivants pour l'ensemble des apprenants.

Evolution	Total	
Nombre de critères en progression (P)	43	
Nombre de critères en régression (R)	1	
Nombre de critères restés stables	116	
		Ce qui fait un total général de 160 critères (10 critères pour chaque stagiaire).

Sur un plan global, la stabilité l'emporte donc sur les progrès □ 116 contre 43.

Nous n'avons, par ailleurs, observé qu'un seul cas de régression sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Ainsi, la première conclusion que nous pouvons tirer est que, en matière de production orale, le scénario de formation a généré bien plus de stabilité (environ 72,5 %) que de progrès (environ 27 %) d'autant que ces derniers sont souvent ténus et qu'il serait à cet égard plus prudent d'avancer que certains critères sont en voie de progression (la frontière entre deux zones n'étant pas toujours bien délimitée).

Analysons maintenant les résultats sur un plan individuel.

9.2.2. Résultats individuels

A partir du récapitulatif des données de début et de fin d'expérimentation (en annexe pages 409 à 424), nous avons élaboré les tableaux qui suivent pour établir un lien entre la progression d'un apprenant (sur la base des dix critères retenus) et son évolution en termes de zones de niveau de compétence (qui vont de 0 à 5). Ces tableaux affichent le nombre de critères par zone, pour l'évaluation initiale et pour l'évaluation finale.

Intéressons-nous d'abord aux cas extrêmes, c'est-à-dire aux stagiaires pour lesquels nous avons décelé le plus de signes de progrès, et à ceux pour lesquels nous n'en avons pas observé.

9.2.2.1. Etude des cas extrêmes

Commençons par les stagiaires pour lesquels nous avons détecté le plus de signes de progrès. Il s'agit de Mélyne et Marie.

Mélyne

Progression 9 Régression 0 (voir annexe page 419)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	5	0
2	4	5
3	1	5
4	0	0
5	0	0

Mélyne donc surtout évolué des zones 1 et 2 vers les zones 2 et 3.

(Les transcriptions de ses productions orales figurent en annexe pages 389 à 393, 400 à 402 et les grilles d'évaluation correspondantes se trouvent pages 394 à 396, 403 à 405.)

Marie

Progression 6 Régression 0 (voir annexe page 418)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	1	0
1	0	0
2	5	1
3	4	8
4	0	1
5	0	0

Marie a donc surtout évolué des zones 2 et 3 vers la zone 3.

Considérons maintenant les stagiaires pour lesquels nous n'avons pas observé de progression. Il s'agit de Caroline, Hélène et Christophe.

Caroline

Progression = 0 / Régression = 0 (voir annexe page 411)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	1	1
3	9	9
4	0	0
5	0	0

Caroline est donc restée en zone 3.

(Les transcriptions de ses productions orales figurent en annexe pages 371 à 373, 380 à 382 et les grilles d'évaluation correspondantes se trouvent pages 374 à 376, 383 à 385.)

Hélène

Progression = 0 / Régression = 0 (voir annexe page 416)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	1	1
3	9	9
4	0	0
5	0	0

Hélène est donc également restée en zone 3.

Christophe

Progression \square 0 \square Régression \square 1 (voir annexe page 412)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	2	2
1	7	7
2	0	1
3	1	0
4	0	0
5	0	0

Christophe est donc essentiellement resté en zone 1. Précisons que la légère régression constatée concerne le critère "quantité" et peut être considérée comme négligeable car elle est contrebalancée par les signes (certes timides) d'une meilleure aisance, point sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

(Les transcriptions de ses productions orales figurent en annexe pages 371 à 373, 380 à 382 et les grilles d'évaluation correspondantes se trouvent pages 377 à 379, 386 à 389.)

9.2.2.2. Etude des cas intermédiaires

Il s'agit de VirginieA, Aurélie, Frédéric, Florence, Eloïse, Anne, Richard, VirginieB, Stéphanie, Sandrine et Laure, que nous avons classés par ordre décroissant en fonction des progrès qui se dessinent.

VirginieA

Progression \square 4 \square Régression \square 0 (voir annexe page 423)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	4	1
2	5	7
3	1	2
4	0	0
5	0	0

VirginieA a donc surtout évolué des zones 1 et 2 vers la zone 2.

Florence☐

Progression☐ 4☐Régression☐ 0 (voir annexe page 414)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	6	2
3	4	8
4	0	0
5	0	0

Florence a donc surtout évolué des zones 2 et 3 vers la zone 3.

(Les transcriptions de ses productions orales figurent en annexe pages 389 à 393, 400 à 402 et les grilles d'évaluation correspondantes se trouvent pages 397 à 399, 406 à 408.)

Aurélie☐

Progression☐ 3☐Régression☐ 0 (voir annexe page 410)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	5	3
3	5	6
4	0	1
5	0	0

Aurélie☐ donc surtout évolué des zones 2 et 3 vers la zone 3.

Frédéric

Progression \square 3 \square Régression \square 0 (voir annexe page 415)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	1	1
2	5	2
3	4	7
4	0	0
5	0	0

Frédéric a donc surtout évolué des zones 2 et 3 vers la zone 3.

Eloïse

Progression \square 3 \square Régression \square 0 (voir annexe page 413)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	8	5
3	2	5
4	0	0
5	0	0

Eloïse a donc surtout évolué de la zone 2 vers les zones 2 et 3.

Sandrine

Progression \square 2 \square Régression \square 0 (voir annexe page 421)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	2	0
3	8	10
4	0	0
5	0	0

Sandrine a donc surtout confirmé son appartenance à la zone 3.

Anne

Progression \square 2 \square Régression \square 0 (voir annexe page 409)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	0	0
2	6	4
3	4	6
4	0	0
5	0	0

Anne a donc surtout évolué des zones 2 et 3 vers la zone 3.

Richard

Progression \square 2 \square Régression \square 0 (voir annexe page 420)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	2	1
1	2	3
2	6	5
3	0	1
4	0	0
5	0	0

Richard a donc surtout confirmé son appartenance aux zones 1 et 2.

Stéphanie

Progression \square 2 \square Régression \square 0 (voir annexe page 422)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	2	1
1	2	2
2	6	7
3	0	0
4	0	0
5	0	0

Stéphanie a donc surtout confirmé son appartenance aux zones 1 et 2.

VirginieB

Progression \square 2 \square Régression \square 0 (voir annexe page 424)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	2	1
1	3	4
2	5	4
3	0	1
4	0	0
5	0	0

Virginie a donc surtout confirmé son appartenance aux zones 1 et 2.

Laure

Progression \square 1 \square Régression \square 0 (voir annexe page 417)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Zone	Nombre de critères	Nombre de critères
0	0	0
1	4	3
2	5	6
3	1	1
4	0	0
5	0	0

Laure a donc confirmé son appartenance à la zone 1 et surtout à la zone 2.

9.2.3. Analyse des résultats

9.2.3.1. Schéma évolutif

Rappelons tout d'abord que l'évaluation à laquelle nous avons procédé a permis de mettre en évidence que, sur le plan global, la stabilité l'a emporté sur les progrès (d'autant que ces derniers sont souvent ténus). Quelles conclusions peut-on néanmoins tirer des résultats individuels présentés ci-dessus en matière de tendance évolutive ?

Commençons par nous intéresser aux cas que nous avons qualifiés d'extrêmes.

Les stagiaires pour lesquels nous avons décelé une plus grande tendance à la progression se situaient initialement surtout en zone 1 et 2 ou 2 et 3. Elles ont évolué respectivement vers les zones 2 et 3, ou bien 3.

Les stagiaires pour lesquels nous n'avons pas constaté de signes de progression se distinguent en deux catégories :

- celles qui avaient déjà essentiellement un niveau 3, stade qu'il est peut-être difficile de dépasser en un temps de formation si court ;
- celui dont le niveau de départ (en zone 1 essentiellement) était peut-être trop faible pour que, là aussi, des progrès significatifs puissent être effectués en trente-deux heures.

Pour les cas intermédiaires, le schéma qui se dessine correspond à celui des cas extrêmes. En effet, l'évolution concerne surtout le passage des zones 1 et 2, 2, ou 2 et 3 respectivement vers les zones 2, 2 et 3 ou 3, pas au-delà. Elle a tendance à être moindre lorsque l'apprenant se situe déjà initialement surtout en zone 3 (cas de Sandrine) ou bien lorsque le niveau de départ est faible (cas de Richard, Stéphanie, Virginie B et Laure). Le cas d'Anne est légèrement à part, dans la mesure où elle a cessé de suivre la formation en présentiel à partir de la onzième séance).

Il apparaît aussi que Marie et Aurélie, qui ont toutes deux effectué un stage de trois semaines en Angleterre, ne sont pas les seules à être en voie de progression, même si Marie fait partie de celles qui affichent le plus de signes de progrès. Soulignons que nous avons décelé pour elles deux une évolution de la zone 3 à la zone 4 en ce qui concerne le critère "phonologie". La seule autre stagiaire pour laquelle nous avons remarqué une légère évolution dans ce domaine est Mélyne, mais uniquement de la zone 2 à la zone 3.

Par ailleurs, comme le montrent les récapitulatifs des données de début et de fin d'expérimentation (voir annexes pages 409 à 424), nous avons également mesuré l'aisance pour affiner le critère "quantité". Nous avons, pour chaque apprenant, calculé le différentiel entre le début et la fin de la formation. Puis nous en avons déduit la moyenne qui est de + 8. Il convient tout d'abord de mettre en relation ce léger gain avec le fait que le niveau phonologique est, lui, resté globalement stable pour l'ensemble des stagiaires (mis à part les trois cas de progression signalés ci-dessus). En effet, si un gain en aisance s'accompagnait d'une régression phonologique, cela ne saurait être bénéfique.

Au plan individuel, on note que sept stagiaires (sur seize) ont davantage gagné en aisance que les autres☐

	Gain Aisance	Evolution
Christophe	+ 47	P = 0
Hélène	+ 20	P = 0
Sandrine	+ 19	P = 2
Richard	+ 18	P = 2
Frédéric	+ 11	P = 3
Laure	+ 11	P = 1
VirginieA	+ 10	P = 4

On s'aperçoit, d'une part, que ceux qui ont le plus gagné en aisance ne sont pas ceux pour lesquels nous avons constaté le plus de signes de progression, et, d'autre part, que le gain en aisance le plus marquant revient à Christophe, stagiaire dont le niveau de départ est le plus faible du groupe. Au final, il a atteint 81 mots/minute et se situe un peu au-dessus de la moyenne qui est de 72 mots/minute, alors qu'au début de la formation, il atteignait 34 mots/minute, la moyenne étant de 64 mots/minute. Ainsi, sans régresser au plan phonologique, Christophe a gagné en aisance (même s'il s'est exprimé moins longtemps comme le laisse apparaître la régression constatée pour le critère "quantité").

Enfin, on signalera que le niveau global de chacun des stagiaires, décelé au moyen de cette évaluation en considérant les zones dans lesquelles les apprenants se situent essentiellement, reflète les informations que ces derniers ont fournies sur leur fiche de présentation

individuelle. En effet, Caroline a étudié l'anglais pendant cinq ans après le baccalauréat, Hélène pendant deux ans à l'université et a vécu une année aux Etats-Unis en tant qu'assistante de français. Cela pourrait expliquer pourquoi elles ont un niveau de départ supérieur aux autres membres du groupe (hormis Sandrine).

Quant à Christophe, il n'a pas étudié l'anglais depuis le baccalauréat et a fait des études de cinématographie et de réalisateur multimédia (d'où son intérêt pour le projet). Il a également indiqué verbalement qu'il avait été exposé à de l'anglais essentiellement écrit (en utilisant notamment les documentations techniques qui accompagnent les logiciels).

La plupart des autres stagiaires ont bénéficié de cours pendant un an ou deux lors de leurs études supérieures (de nature très variée), et/ou ont été plus ou moins exposés à de l'anglais soit dans leur sphère privée, soit dans leur milieu professionnel.

9.2.3.2. Résultats observés et représentations des apprenants

Nous avons voulu mettre en regard les résultats observés avec la perception par les stagiaires de l'évolution de leur production orale.

Pour cela nous avons examiné les réponses qu'ils ont fournies dans le questionnaire de bilan à la question 4 "Selon vous, cette formation a-t-elle contribué au développement de votre expression orale ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?" ainsi qu'au premier item de la question 6 "Que vous a apporté ce projet dans le domaine de la maîtrise de l'anglais ?"

Treize d'entre eux ont répondu positivement à la question 4.

Examinons d'abord le cas des deux stagiaires dont les résultats affichent le plus de signes de progrès. Leurs réponses sont positives et elles avancent les raisons suivantes.

"Les échanges oraux étaient spontanés et en rapport avec un projet motivant contrairement aux cours habituellement dispensés en anglais" (Mélyne).

"Le fait de devoir prendre la parole en classe, devoir s'enregistrer sur des temps plus longs, le retour corrigé de notre expression orale" (Marie).

Qu'en est-il des trois apprenants pour lesquels nous n'avons pas décelé de progrès ? Seule Hélène répond négativement. Elle s'en explique ainsi : *"J'ai malheureusement été souvent absente (malade) donc ma progression et mon avis ne peuvent être que relatifs. Je n'ai pas assez pratiqué les accentuations de mots, de phrase"*. Christophe, tout en étant conscient des nombreuses difficultés qui subsistent, explique : *"Même si le résultat n'est pas évident, le fait*

de revenir sur les erreurs de prononciation et de recommencer a été bénéfique et notamment sur la musicalité particulière à la phrase en anglais".

En ce qui concerne les cas que nous avons qualifiés d'intermédiaires, deux stagiaires ont apporté une réponse mitigée ou négative. Il s'agit d'Aurélie et de Frédéric qui avancent les justifications suivantes.

"Oui dans le sens où l'oral était presque présent à chaque séance, qu'on revenait sur les e-mails reçus... Non dans le sens où justement je n'ai pas reçu tous les e-mails et n'ai donc pas pu revenir dessus à l'oral" (Aurélie).

"Pas d'apports vu l'hétérogénéité du groupe et la grande part de travail collectif. Le cours m'a permis d'entretenir ma compréhension orale. Les fiches pédagogiques (accent de mots) ont constitué un apport. Mais il faut que je m'entraîne pour vraiment assimiler" (Frédéric).

Cette dernière remarque corrobore la constatation que nous avons faite lors de l'analyse des tâches inhérentes au scénario de formation, à savoir le manque de micro-tâches d'entraînement effectuées de manière individuelle et individualisée.

Les autres stagiaires faisant partie de cette dernière catégorie mettent essentiellement en avant les points suivants.

- D'abord, le fait que la prise de parole leur est désormais moins difficile grâce aux multiples occasions de communiquer qu'ils ont eues et qui étaient accompagnées d'encouragements et de différentes formes d'aide. Par exemple Stéphanie écrit "[...] les nombreuses sollicitations ont permis d'atténuer mon manque de confiance en moi en ce qui concerne le fait de parler en public en anglais". Cela rejoint le propos de Sandrine "car nous avons beaucoup parlé car vous nous avez beaucoup encouragés même quand nous faisons des fautes. La peur de s'exprimer de début d'année a disparu". Richard précise "car des activités orales étaient prévues au sein de notre apprentissage. Ces activités étaient suivies de corrections au niveau de la prononciation, du vocabulaire". Eloïse mentionne, elle, le recul par rapport à sa propre production "J'ai pris conscience des fautes de prononciation. Je suis plus vigilante dans la façon de m'exprimer (structure de phrases)".

- Ces stagiaires soulignent aussi la contribution des différentes tâches proposées au développement de leur production orale. Ainsi, Caroline met l'accent sur l'apport que constituent à ses yeux les tâches suivantes "Entretiens enregistrés questions/réponses spontanées en groupe (sur les mails, ...) bloc-notes avec expressions à mémoriser fiches récapitulatives (prononciation, ...)".

- Enfin, certains mentionnent la nécessité de poursuivre les efforts, probablement conscients des limites de la portée du travail accompli. Par exemple, Laure écrit *"J'ai l'impression que j'ai amélioré mon niveau de compréhension. Toutefois, mon expression orale est encore à travailler"*.

Ainsi, la première conclusion que l'on peut tirer est que les stagiaires ont, pour la plupart, eu l'impression que la formation les a aidés à progresser en matière de production orale, même dans les cas où des progrès n'ont pas été constatés (comme pour Caroline et Christophe) et alors que les résultats globaux montrent que la stabilité l'a emporté.

Examinons maintenant plus spécifiquement les domaines dans lesquels les stagiaires pensent avoir progressé (pour les huit qui les précisent), et comparons-les avec les observations que nous avons faites (voir annexes pages 409 à 424).

Cinq apprenants mentionnent des critères pour lesquels nous n'avons pas remarqué de progrès.

Anne *"Je pense avoir fait des progrès au niveau de la prononciation (mais c'est au professeur d'en juger) et avoir revu un certain nombre de points de grammaire que j'avais oublié (utilisation du preterite, du present perfect,...)"*.

Richard *"un progrès dans la prononciation, le vocabulaire, l'emploi des temps"*.

Hélène *"enrichissement de vocabulaire"*.

Eloïse *"une meilleure prononciation"*.

VirginieB *"plus de vocabulaire"*.

Par contre, pour les trois autres apprenants, on note une corrélation partielle entre leur impression et ce que nous avons pu constater.

Frédéric *"quelques points de prononciation sont améliorés et quelques mots appris"*.

Marie *"Acquisitions grammaticales, structures idiomatiques"*.

VirginieA *"le vocabulaire"*.

Ainsi les stagiaires ne situent-ils pas nécessairement leurs progrès dans les domaines qui ont été repérés au moyen de la grille d'évaluation. Nous voyons deux raisons possibles à cela. Tout d'abord, la grille ne nous a peut-être pas permis de déceler finement l'évolution de leur production orale (notamment à l'intérieur d'une même zone). Par ailleurs, comme le soulignent Stéphanie et Anne, les apprenants éprouvent des difficultés à s'auto-évaluer.

Intéressons-nous maintenant plus précisément à la nature des domaines en voie de progression tels que nous avons pu les observer, pour pouvoir établir un lien entre l'évolution de la production des stagiaires et les différentes tâches du scénario de formation.

9.2.3.3. Evolution de la production orale et tâches proposées

Afin de déterminer pour quels critères de la grille d'évaluation des signes de progrès ont été constatés, nous avons établi le tableau ci-dessous. Il fait apparaître, dans la colonne de gauche, les prénoms des stagiaires, et, dans les autres colonnes, les différents critères figurant sur la grille, à savoir

- groupe verbal des énoncés déclaratifs et interrogatifs (GV)
- syntaxe des énoncés déclaratifs (S)
- questionnement (Questions)
- groupe nominal (GN)
- lexique (L)
- phonologie (P)
- quantité (Quantité)
- efficacité (E)
- interaction (I)
- repérage d'informations (R).

Pour chaque critère, nous avons indiqué les valeurs de progression ou de régression pour chacun des stagiaires.

En bas du tableau, nous avons totalisé les progrès pour ces dix critères.

	GV	S	Questions	GN	L	P	Quantité	E	I	R
Anne			+ 1		+ 1					
Aurélie		+ 1			+ 1	+ 1				
Caroline										
Christophe							- 1			
Eloïse		+ 1			+ 1				+ 1	
Florence	+ 1				+ 1				+ 1	+ 1
Frédéric	+ 1		+ 1		+ 1					

Hélène										
Laure			+ 1							
Marie			+ 1		+ 1	+ 1		+ 1	+ 1	+ 3
Mélyne	+ 1	+ 1	+ 1	+ 1	+ 1	+ 1		+ 1	+ 1	+ 1
Richard							+ 1	+ 1		
Sandrine					+ 1					+ 1
Stéphanie								+ 1	+ 1	
VirginieA			+ 1	+ 1	+ 1					+ 1
VirginieB							+ 1	+ 1		
Critères	GV	S	Questions	GN	L	P	Quantité	E	I	R
Total	+ 3	+ 3	+ 6	+ 2	+ 9	+ 3	+ 1	+ 5	+ 5	+ 7

Signalons que Marie a progressé de trois zones pour le critère "repérage d'informations", seul cas où une telle évolution a été observée, les autres signes de progression n'excédant jamais + 1 et étant même, la plupart du temps, ténus, comme nous l'avons déjà mentionné.

Si nous classons maintenant les critères de la grille d'évaluation en fonction de l'évolution constatée, nous obtenons les résultats suivants.

Critères	Valeur de la progression
Lexique	+ 9
Repérage d'informations	+ 7
Questionnement	+ 6
Efficacité	+ 5
Interaction	+ 5
Syntaxe des énoncés déclaratifs	+ 3
Groupe verbal des énoncés déclaratifs et interrogatifs	+ 3
Phonologie	+ 3
Groupe nominal	+ 2
Quantité	+ 1

Analysons maintenant ces résultats en regard des tâches inhérentes au scénario de formation.

Viennent en tête, pour les critères d'ordre linguistique, uniquement le lexique et le questionnement, suivis l'un et l'autre de très près par les critères d'ordre pragmatique, à l'exception de la quantité (mais là n'était pas notre objectif). Ces résultats semblent en adéquation avec les macro-tâches proposées dans le scénario de formation, qui consistaient essentiellement à aller à la recherche d'informations en questionnant les partenaires anglophones, puis à comprendre les informations obtenues pour en rendre compte et en débattre en groupe-classe, en vue de l'objectif commun de création de la ressource multimédia. Les stagiaires ont ainsi probablement eu tendance à accorder une priorité au sens plutôt qu'à la forme, leurs difficultés ne leur permettant guère de gérer les deux simultanément. D'où les faibles progrès pour les critères "syntaxe des énoncés déclaratifs", "groupe verbal des énoncés déclaratifs et interrogatifs" et "groupe nominal", d'autant qu'il ne leur a pas été proposé de micro-tâches d'entraînement dans ces domaines, comme nous l'avons mentionné au chapitre 7. On note aussi que la différence de progression entre les critères pragmatiques et les critères linguistiques est somme toute peu marquée, ce qui semble rejoindre les propos de Springer pour qui "*l'aspect pragmatique ne peut augmenter qu'avec la confiance linguistique*" (2003a : 10).

Par ailleurs, peu de progrès ont été observés en phonologie. Même si nous avons déployé beaucoup d'efforts dans ce domaine au cours de la formation, il se pourrait que ces derniers n'aient toutefois pas été suffisants. Mais il est peut-être aussi intéressant de corrélérer ce résultat avec le fait que la macro-tâche qui consiste à rendre compte oralement des courriels est susceptible d'avoir accentué les effets du phénomène de nativisation. C'est ce que nous étudierons en détail au chapitre suivant.

La conclusion globale, qui apporte ainsi des éléments de réponse à notre seconde question de recherche (le scénario de formation contribue-t-il au développement de la production orale des stagiaires?), est que les résultats laissent apparaître davantage de stabilité que de progrès en matière de production orale, mais que la formation n'a pas été contreproductive (un seul cas de régression et, qui plus est, négligeable).

Il est possible d'en tirer les conséquences suivantes.

Tout d'abord, il se pourrait que la macroanalyse à laquelle nous nous sommes livrée ne permette pas de déceler finement l'évolution de la production orale des stagiaires. Il conviendrait à l'avenir de considérer d'autres critères d'évaluation comme, par exemple, ceux proposés par Springer (2003a : 10), qui reposent sur quatre continuums ("*neutralisation fonctionnelle/extension fonctionnelle* □ *neutralisation formelle/extension formelle* □ *neutralisation de l'implication énonciative/ extension de l'implication énonciative* □ *réduction du contrôle/extension du contrôle*") qui s'avèrent davantage en adéquation avec la logique acquisitionnelle pour rendre compte des possibilités de l'interlangue de l'apprenant à un moment donné. En effet, le premier continuum sert à distinguer entre les différents schémas discursifs qui obéissent aux contraintes du répertoire langagier de l'apprenant (schémas expositif, explicatif, argumentatif). Le second permet notamment de mettre en évidence que "*la recherche de précision et d'efficacité conduit à utiliser des structures morphosyntaxiques plus adaptées avec pour conséquence une déstabilisation de mécanismes acquis précédemment*" et ainsi d'échapper à la schématisation simplificatrice qui consiste à considérer que "*les stades de base se caractérisent par la phrase simple et qu'on observe ensuite l'apparition de structures plus complexes*". Le troisième éclaire sur le fait que "*l'implication du candidat, sa prise d'initiative, l'affirmation de son statut d'énonciateur semble proportionnelle à la confiance fonctionnelle et formelle*". Enfin, le dernier invite à chasser l'habitude que l'on a de considérer que "*la capacité à s'autocorriger ne relève que des stades post-basiques*" alors que les apprenants peuvent avoir "*acquis cette habitude en contexte institutionnel*" et de ce fait, mettre en œuvre des stratégies d'autocorrection à tous les stades.

La seconde conclusion que nous pouvons avancer est que des modules de trente-deux heures sont sans doute trop courts pour qu'une progression plus significative de l'interlangue des apprenants puisse se produire. En effet, comme le souligne notamment Chapelle □

Interlanguage development is a gradual process through which learners become aware of linguistic form, gain partial and fragile knowledge, and ultimately gain mastery through repeated exposure and practice (2003 □ 119-120).

Compte tenu de la nature même des progrès observés, il conviendrait, à condition de disposer de plus de temps, de proposer des compléments au scénario de formation pour pallier notamment le nombre insuffisant de micro-tâches (mentionné page 190), et de réfléchir à leur

mise en œuvre sous la forme parcours individuels et individualisés, gage d'efficacité en la matière.

Mais avant de faire des propositions dans ce sens, il nous reste à analyser l'impact du caractère particulier de la formation, en considérant la macro-tâche qui consiste à rendre compte oralement d'un *input* exclusivement écrit (les courriels), tâche qui pourrait accentuer le phénomène de nativisation sur le plan phonologique.

Chapitre 10

Analyse du phénomène de nativisation

L'une des macro-tâches du scénario de formation consiste, pour les stagiaires, à partager oralement avec le groupe-classe le contenu des courriels qu'ils ont reçus de leurs partenaires du *King's College*. De ce fait, l'*input* authentique servant de support à leur production orale est exclusivement de l'ordre de l'écrit, et donc dépourvu de dimension phonologique.

Or, les références théoriques (que nous avons étudiées pages 54 et 55) soulignent que l'apprentissage de la L2 souffre de problèmes d'interférence de la L1 (ou des autres langues déjà acquises) liés au phénomène de nativisation. Et comme le rappellent Demaizière et Nancy-Combes□

[...] on n'oubliera pas que la nativisation joue dès le niveau des perceptions, en particulier au plan phonologique (2005□52).

Par ailleurs, comme nous l'avons exposé pages 114 et 115, même si Kouider et Forster défendent le point de vue que l'activation phonologique n'est pas automatique dans le cas d'une confrontation à un *input* écrit, Shen et Forster (1999) n'excluent pas le fait qu'elle le soit lors d'une tâche de production orale émanant d'un support écrit.

La question qui se pose à nous est donc celle du plan phonologique mis en place par les apprenants exécutant une macro-tâche de production orale reposant sur un *input* écrit. N'y a-t-il pas là un risque de nativisation plus grand que lorsque l'*input* est de l'ordre de l'oral□

Pour tenter de répondre à cette interrogation, il nous faut examiner si l'on peut déceler une différence dans la production orale des stagiaires en fonction de la nature des supports. Pour cela, nous proposons d'effectuer une analyse comparative entre, d'une part, les productions orales des stagiaires obtenues à partir de supports écrits□ les courriels, et, d'autre part, les productions orales des stagiaires obtenues à partir de supports oraux□ les enregistrements sur cassettes. Cette étude vise à repérer si les productions orales émanant d'un support écrit recèlent davantage de difficultés de prononciation que celles émanant d'un support oral, et auquel cas, si ces difficultés relèvent de l'influence de la L1 (à laquelle nous nous limiterons) et peuvent ainsi être attribuées au phénomène de nativisation.

Nous allons donc nous livrer ici à une micro-analyse de la production orale des stagiaires (en nous situant au niveau des items uniquement), qui complète la macro-analyse de l'évolution de leur interlangue à laquelle nous avons procédé au chapitre 9.

10.1. Méthodologie

Rappelons que, pour chaque stagiaire, nous disposons des productions orales suivantes.

- Les deux résumés des enregistrements sur cassettes intitulés "*Children and computers*" et "*Volunteer work in Kenya*", qui ont été effectués dans le cadre de l'évaluation en amont et en aval de la formation (voir chapitre 6)
- Les résumés des trois premiers courriels envoyés par les partenaires anglophones, auxquels s'ajoute celui obtenu à partir du support que nous avons élaboré pour la séance 8. Ce support regroupe des extraits des réponses déjà fournies par certains étudiants anglais et a été distribué aux stagiaires n'ayant pas encore obtenu de message de la part de leurs correspondants (voir pages 143 et 146).

Dans un premier temps, nous avons indexé les items de chaque production orale ainsi que ceux de la source correspondante (soit l'enregistrement sur cassette, soit le courriel), au moyen d'un concordancier. Cet outil nous a également permis de répertorier le nombre d'occurrences de chacun des items.

Signalons que, pour faciliter le traitement, nous avons mis une option excluant la comptabilisation d'items inférieurs ou égaux à deux caractères, compte tenu du fait qu'*a priori* de tels items (par exemple *in, on...*) ne posent pas de problèmes de prononciation majeurs aux apprenants francophones. A signaler également que le concordancier indexe item par item. Ainsi, par exemple, "*interview*" et "*interviewed*", ou bien "*technology*" et "*technologies*" sont répertoriés séparément, ce qui est adapté à notre objectif.

Dans un second temps, le concordancier a permis de répertorier, sous forme de liste, les items appartenant à la fois au document source et à la production orale correspondante. En guise d'illustration, nous avons fait figurer dans les annexes un extrait d'une liste d'items issus du traitement. Le premier extrait (sous sa forme brute) fait apparaître les items et leur nombre d'occurrences dans le document source et dans la production orale du stagiaire (voir page

426). Dans le second extrait (obtenu en utilisant un tableur), figurent uniquement les items **communs** au document source et à la production orale du stagiaire (annexe page 427).

Ensuite, nous avons sélectionné, pour chaque liste ainsi établie, les items qui présentaient un écart de prononciation par rapport aux objectifs fixés aux apprenants, comme le montre l'annexe page 428. (Nous avons aussi signalé le nombre de fois où la prononciation d'un item par le stagiaire n'était pas conforme à ces objectifs, afin de pouvoir exclure une erreur occasionnelle, ce qui s'est avéré n'être que rarement le cas.) La question est, sur quelle base avons nous effectué ce repérage d'écart de prononciation, quels étaient les objectifs fixés ? Nous avons choisi de prendre appui sur les normes de production langagière des groupes sociaux avec lesquels les apprenants communiquent (ici les partenaires du *King's College*), et dont il est souhaitable que les stagiaires s'approchent pour parvenir à dialoguer le plus efficacement avec eux (au cas où des échanges oraux se produiraient entre eux), en limitant autant que faire se peut les risques d'incompréhension et de malentendus. Il ne s'agit donc aucunement de considérer le locuteur natif anglophone comme la référence ultime (certains partenaires du *King's College* ne sont d'ailleurs pas anglophones, comme nous l'avons signalé), ce qui reviendrait à contredire les propos que nous avons tenus concernant les normes au chapitre 3 (pages 108, 109, 110) ainsi que l'optique du DCL que nous avons adoptée pour mesurer l'évolution de la production orale des stagiaires au chapitre 9. C'est un principe d'efficacité communicative qui nous a guidée, tout en restant consciente que la norme choisie relève d'un savoir incertain et évolutif. Soulignons par ailleurs que l'évaluatrice (auteure de la thèse) n'est ni anglophone, ni phonéticienne. Les écarts sont donc ceux qu'elle a été en mesure de relever (dans la limite de ses capacités de repérage).

Après avoir ainsi identifié les items dont la prononciation n'était pas conforme aux objectifs fixés, nous avons pu établir pour chaque stagiaire des fiches récapitulatives sur lesquelles figurent, pour chacune de ses productions

- la liste des items repris, c'est-à-dire issus des courriels, d'une part, et des enregistrements sur cassettes, d'autre part, et présentant un écart de prononciation ;
- le nombre d'items repris et qui présentent un écart de prononciation ;
- le nombre d'items repris.

(Voir annexes pages 429 à 448. A noter que le "courriel 3A" correspond au troisième message envoyé par le partenaire. Le "courriel 3B" correspond, lui, au support que nous avons élaboré pour la séance 8, comme nous l'avons rappelé page 260.)

Nous avons ensuite récapitulé l'ensemble des données de tous les stagiaires pour aller au-delà d'une vue détaillée et individuelle et accéder à une vue globale, à des fins d'analyse.

10.2. Résultats et analyse

Le traitement nous a d'abord permis de cerner l'impact de la nature du support sur la production orale des apprenants.

10.2.1. Analyse globale

Pour les seize stagiaires, nous obtenons les résultats affichés dans le tableau ci-dessous.

Tableau I□

	Support oral : cassettes	Support écrit : courriels	Différentiel
Nombre d'items repris présentant un écart de prononciation	137	275	138
Nombre d'items repris	1364	1879	

Cette synthèse montre, pour l'ensemble des productions orales de tous les stagiaires, le nombre d'items repris des supports oraux, d'une part, et des supports écrits, d'autre part, **et** qui présentent un écart de prononciation. On s'aperçoit, dans un premier temps, que le nombre d'items repris qui présentent un écart de prononciation est supérieur lorsque le support est de l'ordre de l'écrit (avec un différentiel de 138).

Mais le nombre d'items repris n'étant pas le même pour les deux supports, il importe, dans un second temps, d'établir un rapport proportionnel en pourcentage (ce calcul étant permis par les valeurs), afin de pouvoir comparer. Nous obtenons alors les résultats suivants.

Tableau 2 ☐

	Support oral : cassettes	Support écrit : courriels	Différentiel
Pourcentage d'items repris présentant un écart de prononciation	10,04	14,63	4,59
Nombre d'items repris	100	100	

Nous pouvons donc conclure que le pourcentage d'items repris qui présentent un écart de prononciation est supérieur de 4,59 % lorsque le support est de l'ordre de l'écrit.

Afin d'approfondir cette réflexion, il nous faut maintenant considérer la nature des écarts de prononciation de ces items, pour déceler un éventuel lien avec le phénomène de nativisation, qui opèrerait davantage dans le cas d'une production orale à partir d'un support écrit que dans le cas d'une production orale à partir d'un support oral si l'on se réfère aux résultats ci-dessus. Nous avons, à cet effet, procédé à une analyse phonétique des items présentant un écart de prononciation.

10.2.2. Analyse détaillée

Compte tenu du nombre d'items concernés, nous avons été contrainte d'opérer une sélection. Concernant les items repris des courriels, nous nous sommes limitée à ceux qui présentent un écart de prononciation pour au minimum deux stagiaires (soit quarante-cinq items). Il est ainsi possible de considérer que cet échantillon est plus représentatif des difficultés rencontrées par les apprenants que si nous avions choisi de nous concentrer sur un seul stagiaire. Puis, après avoir identifié les difficultés de prononciation, nous avons examiné si elles s'appliquaient

également aux items repris d'un support oral. Pour ces derniers, nous nous sommes limitée au premier enregistrement et avons considéré les items présentant un écart de prononciation pour au moins deux stagiaires également (soit seize items).

Considérons d'abord le premier cas évoqué. Dans la liste ci-dessous figurent dans la colonne de gauche les quarante-cinq items concernés. La colonne de droite affiche la ou les transcriptions phonétiques des phonèmes erronés uniquement.

Le code adopté pour rendre compte de l'écart de prononciation est le suivant

- la réalisation erronée de certaines voyelles ou consonnes est indiquée entre crochets en rouge, comme par exemple `bi[ɪ]lingual`
- la réalisation de voyelles ou de consonnes spécifiques au français est aussi indiquée entre crochets mais en bleu, comme par exemple `u[y]niversity`
- la prononciation d'une lettre qui aurait dû être muette est indiquée entre parenthèses, comme par exemple `(h)hour`
- la non-prononciation d'une lettre est indiquée entre parenthèses et en italique, comme par exemple `(h)happy`
- le déplacement d'accent est indiqué par le signe (´), comme par exemple `litera´ture`.

Les symboles phonétiques utilisés sont ceux de Jones (2003).

Pour les voyelles typiquement françaises n'existant pas en anglais comme les nasales `/ɛ̃/`, et `/ɔ̃/` que l'on retrouve par exemple dans "vin", "on" et les voyelles antérieures arrondies `/y/` de "bu", et `/ø/` de "bœufs", nous avons repris les symboles que l'on trouve dans l'ouvrage de Huart (2002). Rappelons que les traces de `/ɪ/`, `/o/`, `/a/` et `/e/` français figurent elles aussi en bleu.

Items	Transcriptions phonétiques des phonèmes erronés
age	(h)age
April	A[a]pril[prɪl]
bilingual	bi[ɪ]lingual
Catholic	Cath[t]olic
charity	ch[ʃ]ari´ty [k]ari´ty

charities	ch[ʃ]ari'ties
children	ch[ʃ]ildren
clothes	clothes[zɪz]
commercial	commer'cial[sɪæɪ]
complete	'complete[plɪt]
each	each[ɪʃ]
eat	eat[hɪt]
emphasis	emphasis[zɪs]
George	Geor[ʒɔr]ge[ʒ]
government	go[u:]vern[ə]ment go[v]vern[ə]ment
group	gr[r]oup
half	hal[ɪ]f (h)hal[ɪ]f
happy	(h)happy
have	(h)have
history	(h)histo'ry (h)history
hours	(h)hours
house	(h)house
literature	lite[tə]ra[ra]ture['tʏr]
Patrick	Patrick['trɪk]
patron	patron['trɔ̃]
placement	pla[a]cement
prayer	pray[ai]er
primary	pri[ɪ]mary
pupils	pu[y]pi[ɪ]ls pupi[ɪ]ls pu[i:]pils[plz]

register	regis[ʒis]ter
said	s[eid]
saint	saint[ɛ̃]
schedule	schedule[dyl] sched[skyed]ule[yɫ]
Spanish	Spanish[tʃ]
studies	stu[y]dies
studied	stu[y]died
suit	suit[swi:t]□
the (devant une voyelle)	the[zə], [zi:]
the (devant une consonne)	the[zə]
theatre	th[t]eatre
uniform	u[y]ni'form
university	u[y]niversity
usually	u[y]sually u[y]s[z]ually
wear	wea[rɔ̃]r w[ø]r
Wednesday	Wed(d)nesday
work	wor[or]k wor[o]k

Après avoir ainsi établi la liste des difficultés de prononciation rencontrées par les stagiaires, il est nécessaire de les analyser.

On s'aperçoit qu'elles correspondent à celles déjà répertoriées comme typiques d'apprenants francophones lorsque l'on prend appui sur les études effectuées par des chercheurs du domaine, en l'occurrence Huart, qui explique□

Il existe [également] un certain nombre de pierres d'achoppement bien connues qui ont pour origine une "surdité" aux sons de l'anglais particulière aux francophones.

C'est dans ce domaine des interférences entre systèmes phonologiques qu'il devient impossible de dissocier entre production et reconnaissance ☐ on ne perçoit comme différent que ce qui est fonctionnellement distinctif. Or les distinctions significatives retenues par les deux langues ne dépendent pas des mêmes critères. De ce fait, le francophone a appris à occulter certains facteurs qui sont déterminants en anglais ou, au contraire, risque de percevoir des oppositions que le système anglais neutralise (2002 ☐ 69-70).

Afin d'étayer ce constat, examinons en détail les difficultés que nous avons recensées, en distinguant entre celles qui sont de l'ordre de la réalisation des consonnes, celles qui relèvent des voyelles, et celles que l'on peut attribuer à l'accentuation (trois catégories identifiées par Huart).

10.2.2.1. Cas des consonnes

A propos des consonnes, Huart précise ☐

La plupart des phonèmes consonantiques de l'anglais existent aussi en français. Parmi ceux qui sont spécifiques à l'anglais, les affriquées /tʃ/ et /dʒ/ sont composées de sons qui apparaissent dans les mots français (match, adjoint...) et ne posent généralement pas de problème de compréhension. De même /ŋ/, emprunté avec les mots qu'il termine (camping, parking...) est facile à reconnaître. Restent /r/, /ð/ /θ/ et /h/ qui, dans certains contextes, peuvent contribuer à brouiller la grammaire orale de l'apprenant. [...]

Les sons correspondants à <th> et à <h> en anglais n'ont aucune contrepartie en français et paraissent de ce fait échapper à une pratique raisonnée. [...]

Les réalisations de <th> ne sont pas difficiles à produire, et contrairement à ce que laissent supposer certains exercices souvent proposés, ce n'est pas l'opposition entre sourde /θ/ et sonore /ð/ qui pose problème, mais la reconnaissance/production de ces deux phonèmes dans le voisinage de /s/ et /z/. [...] Ces deux dernières fricatives n'ont pas la même articulation dans les deux langues ☐ elles sont dentales en français, alvéolaires en anglais. Etant donné que

le lieu d'articulation de /s, z/ en français se trouve entre celui de /θ, ð/ et celui de /s, z/ en anglais, les habitudes acquises des francophones les empêchent de distinguer clairement entre ce que sont les phonèmes contrastés en anglais. [...] L'apprenant qui ne fait pas la différence entre /z/ et /ð/ ne réalise et donc n'entend qu'un son unique à la place des deux de l'anglais (2002□70-71).

Les remarques concernant les réalisations de <th> peuvent expliquer que /θ/ n'ait pas été produit par certains stagiaires dans le mot lexical *theatre* et dans le mot d'origine gréco-latine *catholic*. Elles peuvent aussi rendre compte du fait que /ð/ n'ait pas été prononcé à l'initiale du déterminant *the* ni dans *clothes*, d'autant qu'il est, dans ce dernier cas, directement en contact avec /z/ (les apprenants ont alors terminé le radical par le phonème /z/, et pour rendre la désinence du pluriel audible, ils ont ajouté une voyelle comme ils le feraient pour *roses*).

Pour ce qui est du /h/, Huart ajoute□

le soupir qui caractérise sa réalisation n'est pas reconnu comme son de la langue [française]. Figurant obligatoirement en début de morphème, il ressemble, pour une oreille française, à un coup de glotte ou autre signe purement démarcatif, sans valeur phonologique (2002□70).

D'où le fait que ce phonème n'ait pas été produit par les stagiaires dans *have, history, happy, house* et *half*, la lettre <h> n'ayant pas de contrepartie orale en français alors que, en anglais, *"/h/ est une vraie consonne, qui sert à distinguer un grand nombre de mots"* (Huart, 2002□84), même si, pour une petite série d'entre eux, le <h> initial est muet. Ce dernier cas s'applique précisément à *hour*, item pour lequel certains stagiaires ne se sont pas dispensés de prononcer le phonème /h/, ce que l'on pourrait interpréter comme le fait que ces apprenants ont déjà pris un recul réflexif qu'ils appliquent ici à l'excès. Par ailleurs, quelques stagiaires ont inutilement produit le phonème /h/ à l'initial de *age* et *eat*, ce qui, là encore, est typique d'apprenants francophones selon Huart□

Nous avons déjà fait état de la difficulté qu'ont les francophones à produire à bon escient le phonème /h/. Très souvent, celui-ci est absent là où il est attendu (au début des mots lexicaux commençant par la lettre <h>), mais il surgit inopinément devant un mot commençant par une voyelle. Pour empêcher qu'il ne puisse s'introduire à cet endroit, il faut apprendre à lier la voyelle initiale à la fin du mot précédent (2002□102).

Le /r/ n'est "*pas facile à réaliser pour certains débutants*" souligne Huart (2002□70). Ceci explique (en partie) pourquoi nous avons trouvé la trace du /r/ français dans *Patrick, patron, April, group, George, literature* et *work*.

En ce qui concerne les affriquées /tʃ/ et /dʒ/, il est possible de considérer que la graphie <ch> a eu un impact sur la phonie chez les stagiaires dans le cas de *children* et *charity* pour lesquels la prononciation française /ʃ/ a été maintenue, alors qu'en anglais la lecture de <ch> donne généralement /tʃ/ de préférence à /k/ ou /s/ ce dernier n'apparaissant précisément que dans des emprunts au français.

Par ailleurs, la prononciation de l'affriquée /tʃ/ dans *Spanish* pourrait être interprétée comme une confusion entre la lecture de <ch> et de <sh> ou bien comme une tentative d'angliciser ce mot, comme cela se produit parfois chez certains francophones souligne Huart (2002□83) à propos de <ch>, les apprenants ayant tendance à surgénéraliser la règle en prononçant /tʃ/ même dans les cas où elle ne s'applique pas.

On remarque aussi que l'influence de la graphie semble avoir engendré l'activation du système phonétique français pour la prononciation de *George* et *register*, les occurrences de <g> ayant été prononcées /ʒ/ en place de /dʒ/.

Enfin, on note que le <l> a été prononcé dans *half* alors qu'il devrait être muet, la séquence <al> devant d'autres consonnes graphiques que <l> se prononçant /ɑ:/ devant une labiale. Il en va de même pour la première occurrence de la lettre <d> dans *Wednesday* qui n'a pas de contrepartie orale, mais que les stagiaires ont néanmoins prononcée, influencés par la graphie.

10.2.2.2. Cas des voyelles

Étudions maintenant la réalisation des voyelles pour lesquelles Huart souligne que□

C'est dans le domaine des oppositions vocaliques que les risques de confusion sont les plus nombreux et que, entre perception et production, un cercle vicieux s'instaure. L'exemple qui vient spontanément à l'esprit est le contraste /ɪ/ - /i:/ (2002□73).

Là où le français dispose d'une voyelle antérieure fermée /i/ [...], l'anglais oppose une voyelle tendue légèrement diphtonguée à une voyelle relâchée articulée un peu plus en arrière. Cette opposition n'étant pas pertinente en français, les élèves confondent, comme nous l'avons vu, les deux phonèmes de l'anglais (2002□77).

L'exemple qui vient d'être cité concernant le contraste /ɪ/ - /i:/ se vérifie pour nous avec *each* et *eat*, l'impact étant considérable dans le dernier cas puisque les stagiaires concernés ont de surcroît produit le phonème /h/ à l'initiale du mot, ce qui, du coup, entraîne une confusion entre *eat* et *hit* et entrave de ce fait la communication (même si le contexte permet de lever l'ambiguïté).

Par ailleurs Huart explique□

Les zones de confusion sont bien identifiées et faciles à attribuer aux différences entre les systèmes d'opposition du français et de l'anglais. [...] En français, les voyelles de base sont assez également réparties autour du trapèze qui représente la cavité buccale□elles sont antérieures ou postérieures, fermées, mi-fermées, mi-ouvertes ou ouvertes. S'y ajoutent deux petites séries□les nasales□/ɛ̃/ (hein), /ɑ̃/ (an), /ɔ̃/ (on), et les voyelles antérieures arrondies□/y/ (bu), /ø/ (bœufs), /œ/ (bœuf). [...] Restent seulement sept ou huit voyelles qui occupent la place d'une vingtaine en anglais.

Outre les positions avant et arrière, l'anglais dispose d'une zone centrale, mais surtout, il existe des oppositions relevant d'autres facteurs physiologiques que la position de la langue ou le degré d'ouverture, parfaitement étrangers au français□la tension des muscles et la diphtongaison. Par conséquent, il n'est pas du tout surprenant que l'oreille française ait du mal à capter des distinctions auxquelles elle n'a jamais eu à prêter attention (2002□74-75).

La diphtongaison a précisément posé des difficultés aux stagiaires. Ainsi, elle n'a pas été réalisée dans *primary*, *bilingual*, *April* et *placement*. Concernant les deux derniers items, Huart précise□*on sait [...] à quel point il est peu naturel aux francophones de prononcer la diphtongue [eɪ] dans une syllabe fermée*" (2002□89).

On note également que *prayer* a été diphtongué mais comme s'il appartenait à la "famille des I" alors qu'il fait partie de la "famille des A" pour reprendre la catégorisation des diphtongues

de Huart pour laquelle elle donne l'explication suivante : "les correspondances entre graphie et phonie sont assez systématiques, ce qui nous autorise à les ranger par "familles" avec les voyelles simples correspondantes" (2002 : 91).

D'autre part *said* a été diphtongué alors que c'est une des rares exceptions, et le digraphe <ea> de *wear* a été diphtongué /ɪə/ au lieu de le prononcer /e/.

On constate aussi que les phonèmes /ju:/ ou /u:/ n'ont pas non plus été produits dans *suit*. Dans un cas la combinaison <ui> a donné /wi:/ qui correspond alors au rendu oral de l'orthographe de *sweet* ou de *suite*, la diphtongaison de la voyelle <u> ayant été substituée par celle de la voyelle <e> et précédée par /w/. Le digraphe <ui> a été difficile à appréhender par les apprenants et a engendré des confusions sémantiques.

Par ailleurs, l'influence du français est nettement perceptible lorsque <u> a été produit comme une voyelle antérieure arrondie /y/ caractéristique du français dans *uniform*, *university*, *usually*, *schedule*, *pupil* au lieu de /ju:/, ainsi que dans *studies* au lieu de /ʌ/. Huart précise concernant ce dernier phonème que "la difficulté majeure pour les francophones réside dans la réalisation du phonème [ʌ], qu'il faut bien distinguer du [œ] français" (2002 : 92).

De même, *saint* a été réalisé à l'aide d'une nasale /ɛ̃/ que l'on rencontre en français mais qui n'existe pas en anglais, au lieu de la diphtongue /ei/.

10.2.2.3. Cas de l'accentuation

Lorsqu'ils ont été amenés à prononcer *government* et *literature*, les stagiaires ont surtout rencontré des difficultés d'accentuation et donc de réduction vocalique. Ils ont, en effet, accentué toutes les syllabes dans le premier exemple et placé l'accent sur la dernière syllabe dans le second, ce qui a empêché la réduction de la finale en /tʃə/.

De même, le fait d'avoir accentué à parts égales les deux syllabes contenues dans *pupils* et *April* a entraîné la non-neutralisation de la dernière voyelle dans chacun des mots. Il s'agit là d'un problème répertorié comme typique d'apprenants français notamment par Huart qui souligne : "la tendance des francophones à donner un poids égal à chaque syllabe" (2002 : 8), alors que, en anglais :

au lieu d'articuler toutes les syllabes en succession avec le même "poids" acoustique comme en français, il faut apprendre à en rallonger certaines et à en

raccourcir d'autres, selon le sens et la syntaxe, sans introduire de variations mélodiques trop prononcées (Huart, 2002□12).

Cette tendance à ne pas distinguer certaines syllabes par leur saillance a pu être observée dans beaucoup d'items figurant sur la liste, en plus de ceux qui viennent d'être traités spécifiquement, les stagiaires en tant que francophones n'accordant pas d'importance au système accentuel, qui est pourtant fondamental en anglais.

Il s'avère que les difficultés de prononciation rencontrées par les stagiaires que nous venons d'identifier pour les items repris d'un support écrit valent pour les items repris du premier enregistrement. Les seize items concernés sont les suivants□ *accept, addicted, adult(s), children, difference, government, how, huge, immediately, increase, Internet, interview, performance, technology, that* et *have*. On retrouve, en effet, les mêmes caractéristiques en matière de prononciation erronée à savoir□

- le phonème /h/ n'a pas été produit dans le cas de *how* et de *huge*□
- le <s> de *increase* a donné lieu à /z/ au lieu de /s/□
- le <th> de *that* a été réalisé /z/□
- l'occurrence de <g> dans *huge* a été prononcée /g/ en place de /dʒ/ ;
- la combinaison <in> dans *Internet* a parfois été réalisée à l'aide de la nasale /ɛ̃/ ;
- le <u> de *adult* a été produit comme une voyelle antérieure arrondie /y/□
- le <a> de *accept* et *addicted* a été réalisé par le /a/ français au lieu de /ə/□
- le /i:/ de *immediately* a été remplacé soit par /ɪ/ soit par le /e/ français□
- les syllabes de *Internet, performance, difference* et *technology* ont souvent été accentuées à parts égales. Quelquefois, l'accent a été placé sur la dernière syllabe.

Quant à *children, government* et *have*, ils figurent déjà dans la liste précédente et ont présenté les mêmes difficultés de prononciation.

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette analyse□

10.2.2.4. Interprétation

Il convient tout d'abord de signaler que les difficultés ainsi répertoriées n'ont pas toutes les mêmes répercussions en matière de communication. En effet, certains sons demeurent interprétables malgré leur déformation (comme dans le cas de /ze/ pour le déterminant, ou le <s> intervocalique dans *emphasis* qui a été réalisé /z/ au lieu de /s/ et au sujet duquel Huart précise par ailleurs que "*l'incidence sur la compréhension est minime, avant un niveau avancé*". (2002□83). Par contre, d'autres sont susceptibles d'engendrer malentendus et incompréhension comme dans le cas de *pupils*, notamment lorsqu'il est prononcé comme *peoples*, ou encore *eat* lorsqu'il est prononcé comme *hit*. Le contexte permet souvent, il est vrai, de déduire l'intention initiale du locuteur, mais à condition que l'accumulation de difficultés ne rende pas impossible cette inférence, cette reconstruction du sens. □

A ce sujet Huart précise□

En situation réelle de discours, les malentendus et les impasses surviennent à des endroits imprévisibles. Nul ne peut dire avec certitude quel degré de distorsion par rapport à une "norme" sera acceptable sans entraver la compréhension mutuelle (2002□8).

Et elle ajoute□

Des erreurs (attestées) [...], bien qu'elles n'entravent pas nécessairement la compréhension entre francophones, risquent de troubler sérieusement l'interlocuteur anglophone (2002□34).

La seconde conclusion que l'on peut tirer de l'analyse ci-dessus est que les difficultés de prononciation rencontrées peuvent être attribuées à l'influence de la L1 des stagiaires qui sont tous francophones (nous ne pouvons pas nous prononcer sur l'impact d'autres langues telles que l'allemand, l'espagnol ou l'italien, que certains ont apprises lors de leurs études secondaires notamment). Ainsi, il est possible d'établir un lien entre les écarts de prononciation et le phénomène de nativisation (celui exercé par la L1, à laquelle nous nous sommes limitée). Nous pouvons donc déduire, au vu des résultats initialement avancés, que la nativisation opère davantage lorsque la production orale relève d'un *input* écrit, que lorsque la production orale relève d'un *input* oral. Cela n'est pas dépourvu d'impact didactique. C'est pourquoi nous allons maintenant nous intéresser aux conséquences de cette constatation dans le cadre du scénario de formation que nous avons proposé et dont l'objectif est, rappelons-le, d'optimiser la production orale des stagiaires.

10.3. Impact didactique

Nous avons montré que les supports écrits génèrent plus d'écarts de prononciation que les supports oraux, et que ces écarts de prononciation peuvent être attribués au phénomène de nativisation qui opère donc davantage dans le premier cas que dans le second.

Quelle réflexion cette observation entraîne-t-elle concernant notre scénario de formation ?

Les résultats de notre analyse nous permettent de conclure que la macro-tâche qui consiste à rendre compte oralement des courriels reçus comporte le risque d'augmenter le phénomène de nativisation (phonologique), ce qui est susceptible d'entraver les progrès individuels des stagiaires en termes de production orale alors que c'est là l'objectif de la formation. D'où l'importance de compenser cet effet en complétant ce type de macro-tâche par des micro-tâches telles que celles proposées lors des séances 6, 7, 9 et 10, qui visent notamment à aider les stagiaires à percevoir des distinctions entre graphie et phonie, pour pouvoir ensuite les réaliser. Mais il importe qu'elles soient complétées par des micro-tâches d'entraînement accomplies de manière individuelle et si possible individualisée. C'est ce qui a manqué dans la formation, faute de temps et de moyens, et qui explique en partie le peu de progrès constatés en matière de phonologie. En effet, nous avons mentionné au chapitre 9 que seules trois stagiaires ont progressé dans ce domaine.

Ces résultats nous confortent aussi dans l'idée que le formateur a un rôle important de médiateur à jouer, pour contribuer à réduire les interférences du système phonologique de la L1. Il doit aider les apprenants à prendre conscience des écarts entre la L2 et la L1, car le phénomène de nativisation est susceptible de les empêcher de repérer nettement ces écarts par eux-mêmes. Afin de vérifier ce dernier point, nous avons analysé les blocs-notes que les stagiaires devaient remplir après réception de chaque courriel. Une des entrées de ce bloc-notes prévoyait qu'ils répertorient les items qui leur posaient des difficultés de prononciation. Alors que deux cent soixante-seize items ont été comptabilisés pour l'ensemble des stagiaires comme présentant un écart de prononciation, seuls dix-sept items en tout figurent dans leurs blocs-notes (7,2 %). Deux interprétations sont envisageables : soit les stagiaires n'ont pas attaché d'importance à cette micro-tâche, soit ils n'ont pas conscience par eux-mêmes de leurs difficultés de prononciation. La première hypothèse se vérifie en examinant si les stagiaires ont complété ou non leurs blocs-notes. Il apparaît que la moitié d'entre eux se sont efforcés de

les remplir. Mais lorsque l'on consulte ces blocs-notes, on s'aperçoit que la section relative à l'entrée "prononciation" est très peu fournie, comparée aux deux autres qui concernaient, elles, les unités lexicales ou expressions qu'ils jugeaient utiles de retenir. On ne peut donc pas exclure le fait que certains stagiaires rencontrent un problème de repérage, de prise de conscience des difficultés de prononciation. D'où l'importance pour le formateur de les y aider en proposant des tâches ciblées. Cela confirme l'intérêt du travail de réflexion proposé lors des séances 6, 7, 9 et 10, travail qui ne s'est d'ailleurs pas limité à ces séances puisque nous avons attaché une attention particulière à la phonétique et la phonologie tout au long de la formation.

Ainsi, une médiation de la part du formateur sous la forme de micro-tâches adaptées semble nécessaire, cet étayage s'estompant progressivement à mesure du recul pris par les apprenants.

Pour conclure ce chapitre, nous soulignerons les points suivants.

Nous avons remarqué que le phénomène de nativisation joue en matière de production orale, d'autant que nous n'avons pas pris en considération l'étude des schémas intonatoires (elle aurait peut-être augmenté les instances de nativisation observées), et d'autant que les stagiaires ont probablement déjà engagé un processus de dénativisation puisqu'il ne s'agit pas de débutants.

Nous avons également montré que les effets de la nativisation sont plus importants dans le cas d'une production orale à partir d'un support écrit que lorsque le support est oral.

Ces constats viennent compléter les éléments de réponse que nous avons précédemment apportés à notre seconde question de recherche.

Certes notre analyse est de l'ordre du qualitatif uniquement (compte tenu de la taille réduite de l'échantillon) et ne nous permet pas de généraliser. Des travaux ultérieurs s'avèrent nécessaires pour valider ou non nos conclusions. Néanmoins, les résultats obtenus sont une invitation à considérer l'impact des effets de la nativisation sur la production orale émanant de supports écrits, et par conséquent à réfléchir à la mise en place de micro-tâches compensatoires dans des formations intégrant la CMO, dans la mesure où cette dernière repose à l'heure actuelle encore essentiellement sur des échanges écrits.

Chapitre 11

Bilan prescriptif

A ce stade de notre étude, il convient de considérer la portée et les limites des mesures que nous avons prises, afin de dégager les conditions nécessaires pour qu'un scénario de formation centré sur un projet collectif de création d'une ressource multimédia opère comme levier d'apprentissage de l'anglais au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire permette aux stagiaires le développement de leur expression orale.

Commençons par examiner la corrélation entre les besoins des apprenants et l'objectif de la formation, avant de dresser le bilan de cette dernière, puis de dégager de nouvelles perspectives.

11.1. Rappel des besoins des stagiaires et de l'objectif de la formation

En réponse à leurs besoins en tant que futurs professeurs des écoles susceptibles d'enseigner eux-mêmes l'anglais à leurs élèves, l'objectif de la formation était double□il comportait un volet linguistique et culturel ainsi qu'un volet didactique. Si l'on analyse les réponses aux questions posées dans la fiche de présentation individuelle en début d'année, à savoir□ "comment définissez-vous vos besoins en anglais□" et "quels objectifs vous fixez-vous en termes de formation en anglais cette année□", on s'aperçoit que les besoins exprimés sont à la fois d'ordre linguistique et pédagogique.

En ce qui concerne l'aspect linguistique, les stagiaires ont eux-mêmes identifié le développement de leur expression orale comme une priorité. En effet, si l'on classe par ordre décroissant d'occurrence les termes-clés qu'ils ont utilisés pour définir leurs besoins dans ce domaine, on obtient□

- "*expression orale*"□mentionnée par douze stagiaires□
- "*compréhension orale*"□mentionnée par huit stagiaires□
- "*vocabulaire*"□mentionné par sept stagiaires□
- "*grammaire*"□mentionnée par sept stagiaires□
- "*expression écrite*"□mentionnée par trois stagiaires□
- "*prononciation*"□mentionnée par deux stagiaires□

- "*compréhension écrite*" ☐ mentionnée par un stagiaire ☐
- "*culture*" ☐ mentionnée par un stagiaire.

La priorité revient donc à la compétence de communication orale et plus spécifiquement au développement de la production orale, nécessaire à l'exercice de leur profession mais problématique pour beaucoup d'entre eux. Deux stagiaires formulent d'ailleurs leur objectif en ces termes ☐ "*oser m'exprimer en anglais*" (Eloïse), "*dépasser un certain blocage à l'oral*" (VirginieA).

On relèvera aussi que seule une stagiaire a mentionné l'aspect culturel, ce qui peut laisser sous-entendre, chez les autres, une tendance à dissocier langue et culture en matière d'apprentissage de la L2.

Concernant les besoins pédagogiques, les demandes se résument ainsi ☐

- "*construire une séquence pédagogique*" ☐ mentionné par six stagiaires ☐
- "*vocabulaire spécifique*" ☐ mentionné par deux stagiaires.

Quels moyens avons-nous mis en œuvre pour tenter de nous approcher au plus près des besoins exprimés et de l'objectif visé ☐

Nous avons proposé un projet collectif de création d'une ressource multimédia destinée à des élèves français de l'école primaire, en collaboration avec des partenaires du *King's College* de Londres, scénario de formation dont il importe maintenant d'examiner la portée et les limites que nous avons pu constater.

11.2. Portée et limites du scénario de formation

Pour dresser le bilan de la formation, nous prendrons d'abord appui sur les analyses que nous avons effectuées puis sur l'évaluation de la formation par les stagiaires eux-mêmes.

11.2.1. Synthèse des analyses

Au cours de notre étude, nous avons mis en évidence que le projet, qui repose sur une macro-tâche de création multimédia dont découlent toutes les autres tâches, a été l'occasion pour les apprenants de construire leur savoir au moyen de l'interaction sociale avec les membres de la communauté qui s'est créée (un groupe-classe élargi tel que nous l'avons défini page 228), conformément aux théories socio-constructivistes convoquées.

La L2 a ainsi été apprise au travers d'activités discursives situées et de ce fait perçues comme signifiantes et motivantes par les stagiaires, comme en témoignent leurs commentaires, que nous avons étudiés pages 228 à 232.

Il est donc possible de considérer que le projet a permis la mise en œuvre de conditions favorables à l'apprentissage de la L2.

Toutefois, nous n'avons décelé que peu de progrès en matière de production orale chez les stagiaires. Nous avons attribué ce résultat en partie au fait que le projet, en accordant une priorité au sens, a engendré davantage de macro-tâches que de micro-tâches. Certes, d'après les théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée, il est possible d'apprendre une L2 au travers d'un acte social authentique. Mais il n'en reste pas moins que si l'on se limite aux actes sociaux authentiques, on n'accède pas nécessairement à la complexité de l'expression en L2. Des micro-tâches sont nécessaires pour cela. Il importe donc d'intégrer au dispositif davantage de micro-tâches élaborées en fonction des besoins détectés lors de l'accomplissement des macro-tâches, à condition de disposer de plus de trente-deux heures. En effet, le temps prévu pour la formation s'avère insuffisant pour inclure davantage de tâches que nous n'en avons proposé, voire pour qu'une évolution significative de l'interlangue puisse se produire, si l'on se réfère aux chercheurs du domaine (dont Chapelle que nous avons citée page 257). Il est également nécessaire de disposer de plus de moyens pour que des micro-tâches d'entraînement puissent être accomplies de manière individuelle et individualisée, condition nécessaire pour qu'elles soient plus efficaces (voir page 64). Comme le soulignent Demaizière et Narcy-Combes

Des pratiques collectives ne peuvent avoir de résultats positifs qu'avec très peu d'apprenants, et ne sont acceptables qu'en l'absence d'équipements adéquats (2005:59).

D'autre part, nous avons montré qu'un tel scénario intégrant la CMO au moyen de l'écrit a tendance à accroître les effets du phénomène de nativisation qui influent sur la production orale. D'où la nécessité là aussi de pallier ce travers, en proposant des micro-tâches d'ordre phonologique, si possible adaptées aux besoins de chacun.

Ainsi est-il nécessaire d'apporter des ajustements au scénario de formation pour contribuer au développement de la production orale des stagiaires. Par ailleurs, nous avons également constaté que des modifications doivent impérativement être mises en œuvre afin que les partenaires du *King's College* bénéficient d'un meilleur "retour sur investissement". Nous

avons, à cet égard, signalé un déséquilibre en matière d'apport entre les stagiaires et les étudiants anglais, pour les raisons que nous avons évoquées page 212. Une définition plus précise de leurs besoins, suivie d'une réponse adaptée à ces derniers, est indispensable pour tendre vers plus d'équité et ainsi assurer la pérennité de tels échanges.

Examinons maintenant le bilan que font les stagiaires de la formation pour voir si leurs conclusions corroborent les nôtres (le point de vue des partenaires anglophones ayant déjà été abordé pages 211 à 214).

11.2.2. Evaluation de la formation par les stagiaires

Lorsque l'on analyse les réponses des stagiaires à la question 9 de la fiche de bilan, à savoir "cette formation a-t-elle répondu à vos besoins", on obtient

Oui = 13

Oui et Non = 3.

Concernant les réponses positives, outre la mention d'une adéquation entre la formation et leurs besoins linguistiques et pédagogiques (tels qu'ils ont été répertoriés précédemment), les deux facteurs suivants sont évoqués.

- La mise en confiance signalée par deux stagiaires.

- La motivation six stagiaires (Christophe, Sandrine, VirginieA, Laure, VirginieB, Florence) l'expriment en ces termes "stimulation", "envie d'aller en cours", "plaisir d'apprendre", "envie de progresser".

Parmi eux, trois mettent en avant le plaisir d'apprendre l'anglais autrement "Le cours m'a donné envie d'apprendre l'anglais, et autrement" (Sandrine) "Plaisir d'apprendre l'anglais, contrairement à mes souvenirs d'école" (Florence) "Renouer avec une matière qui ne me laissait pas d'excellents souvenirs était le principal obstacle" (Christophe).

Considérons maintenant les réponses des trois stagiaires pour lesquels la formation n'a répondu qu'en partie à leurs besoins. Il s'agit de Frédéric, Hélène et Laure.

Frédéric se dit satisfait sur le plan pédagogique, mais concernant le volet linguistique, il écrit "seul le travail individualisé m'a appris quelque chose".

Laure trouve que la formation correspondait à ses attentes en matière d'expression orale, mais elle aurait souhaité davantage de "*cours de grammaire et d'apport de vocabulaire*".

Quant à Hélène, elle a ressenti un manque non pas au niveau linguistique ou pédagogique mais en TIC : "*Je pensais qu'on allait observer comment réaliser un jeu interactif pour l'apprentissage de l'anglais... pour éventuellement s'exercer soi-même à en créer un*".

Les deux premiers cas mettent en avant le besoin d'accroître les micro-tâches et de les individualiser. A la dernière remarque, on peut objecter que le développement des compétences TIC n'était pas l'objectif de la formation et que l'on se situait, en ce qui concerne le développement de la ressource multimédia, dans un groupe de production et non pas d'apprentissage, pour reprendre les termes de Meirieu auquel nous avons fait référence page 35.

On s'aperçoit que les commentaires des stagiaires rejoignent notre constat initial.

En effet, le projet leur a donné l'occasion d'apprendre l'anglais différemment, au travers d'actes sociaux dotés d'une finalité professionnelle (servis par la création de la ressource numérique, sans pour autant verser dans le technocentrisme) et a été source de motivation pour eux. La formation s'avère ainsi être en rupture avec celles qui leur ont le plus souvent été proposées.

Par ailleurs, la remarque de Laure qui réclame davantage de "*cours de grammaire*" rappelle que le travail de remédiation effectué n'a pas été suffisant et n'a pas été accompagné de micro-tâches d'entraînement. Cette stagiaire souligne aussi un manque en ce qui concerne "*l'apport de vocabulaire*" : "il faut admettre que les tâches proposées n'ont pas assez contribué au traitement en profondeur de l'*input*". Cela nous renvoie au souhait exprimé par Frédéric de pouvoir effectuer davantage de travail individuel et individualisé.

A partir de là, quelles perspectives peut-on envisager pour conserver les points forts observés et tenter de pallier les points faibles détectés ?

11.3. Perspectives

Afin de dégager des pistes pour les scénarios de formation futurs, nous considèrerons d'abord les suggestions faites par les stagiaires eux-mêmes. Nous mettrons ensuite en regard ces propositions et les résultats de la recherche ainsi que les bases théoriques qui les sous-tendent.

11.3.1. Pistes suggérées par les stagiaires

Les réponses à la question 10 de la fiche de bilan "Qu'auriez-vous souhaité d'autre ou de différent pour cette formation" se résument ainsi.

- Trois stagiaires ne proposent rien. En effet, Christophe et Stéphanie ne font aucun commentaire, Anne écrit "C'était parfait et complet".
- Treize d'entre eux émettent des propositions que nous pouvons catégoriser en quatre rubriques : linguistique, pédagogique, TIC et "divers", que nous allons maintenant examiner.

Commençons par les remarques concernant le volet linguistique.

- Huit stagiaires auraient apprécié qu'il y ait plus de micro-tâches (d'ordre phonologique inclus). On peut en effet lire les commentaires suivants.

"C'est pas très excitant mais j'aurais peut-être eu besoin de cours de grammaire plus structurés" (Marie).

"Je ne me sens toujours pas très à l'aise avec l'emploi spontané des verbes (surtout à l'oral), concordance des temps... Mais quoi faire de plus" (Caroline).

"Peut-être plus de reprise de grammaire, mais l'idéal serait d'avoir un horaire plus important dans la semaine" (VirginieB).

"Un retour plus approfondi sur les mails : certaines expressions ou tournures auraient mérité d'être explicitées en cours. Sinon, peut-être une séance supplémentaire sur les temps" (VirginieA).

"Peut-être un tout petit peu plus de fiches (prononciation...)" (Sandrine).

"S'exercer davantage à prononcer correctement des phrases en anglais", suggère Hélène, point de vue partagé par deux autres stagiaires.

- Un stagiaire aurait souhaité davantage de situations de communication comme celle de l'interview (menée lors de l'évaluation en amont et en aval de la formation), pour la raison suivante:

"J'aurais aimé avoir la possibilité de plus parler anglais dans le même cadre que l'évaluation, c'est-à-dire en binôme et non pas au sein de toute la classe" (Richard).

- Un stagiaire propose que le travail soit plus individualisé *"Plus de travaux individualisés... mais la bonne ambiance du groupe était difficile à quitter"* (Frédéric).

Considérons maintenant les commentaires concernant le volet pédagogique.

- Cinq stagiaires auraient voulu davantage d'exemples de supports ainsi que de préparation et de mise en œuvre de séquences, comme en témoignent les extraits ci-dessous.

"J'aurais aimé avoir plus de recueils d'exercices pour l'école primaire" (Laure).

"Avoir plus de repères sur ce qu'on doit enseigner selon les cycles et surtout comment enseigner l'anglais (exemples de classe filmée ou de fiches de préparation didactique)" (Hélène).

"Plus d'activités à faire en classe. C'est surtout la démarche pédagogique et les thèmes à aborder que nous avons étudiés" (Eloïse).

- Trois stagiaires auraient apprécié d'avoir l'occasion d'utiliser eux-mêmes la ressource multimédia en classe.

"Pouvoir introduire la ressource dans la classe" (Aurélie).

"J'aurais souhaité voir la progression des élèves qui utilisent le jeu créé ensemble, sur plusieurs semaines" (Hélène).

"Pourquoi pas travailler avec une classe en vue de la présentation de la ressource" (Eloïse).

Concernant la création de la ressource numérique, deux stagiaires auraient préféré être plus impliquées dans la réalisation. Elles l'expriment ainsi.

- *"Plus d'actions dans la réalisation concrète de la ressource (en travaillant par groupe par exemple, nous aurions peut-être pu travailler l'aspect technique et faire une ressource "plus riche""* (Eloïse).

- *"J'aurais aimé être plus impliquée dans la réalisation du logiciel multimédia pour acquérir des connaissances sur les TICE"* (Mélyne).

Examinons enfin les remarques qui relèvent de la rubrique que nous avons convenu d'appeler "divers".

- Deux stagiaires auraient souhaité que le travail soit moins guidé.

"Que ce soit moins dirigé" parfois l'impression que le projet était déjà monté et que nous n'avions qu'à suivre. (C'est vrai que de toute manière si on n'a pas d'idée précise sur ce que l'on veut faire, il est difficile de gérer les idées de seize personnes à la fois et qu'un projet se doit donc être un minimum dirigé. Mais...). E-mails très dirigés également" (Aurélie).

"Plus de liberté dans les échanges avec nos correspondants" (Eloïse).

- Quatre stagiaires soulignent un manque de temps pour pouvoir faire plus.

"Continuer à plus long terme" (Florence).

"[...] mais le temps des cours ne le permettait pas !" (Hélène).

"L'idéal serait d'avoir un horaire plus important dans la semaine" (VirginieB).

"On aurait dû travailler personnellement davantage sans en avoir vraiment le temps cette année" (VirginieA).

Ce point était également mentionné par Frédéric en réponse à la question 1 de la fiche de bilan.

- Deux stagiaires indiquent que ce projet a été un élément déclencheur pour qu'elles partent en stage de trois semaines en Angleterre.

"La confiance que j'ai pu acquérir grâce à cette formation a été un "déclencheur" pour oser partir en stage en Angleterre" (Marie).

"Grâce à ce cours j'ai décidé d'aller en Angleterre" J'adore l'anglais et le fait de parler anglais pendant tout le cours me donne envie de parler plus..." (Aurélie).

Comment prendre en compte ces différentes suggestions à l'avenir

11.3.2. Pistes envisagées pour des scénarios de formation futurs

Il y va de notre responsabilité de faire des propositions qui tiennent compte à la fois des différentes remarques exprimées par les apprenants eux-mêmes, des résultats de la recherche et des bases théoriques retenues.

Les pistes qui se dégagent concernent un rééquilibrage entre, les macro-tâches et les micro-tâches, la part du collectif et de l'individuel, l'autonomie et le guidage, les apports pour les différents partenaires.

11.3.2.1. Rééquilibrage entre macro-tâches et micro-tâches

Compte tenu du fait que nous nous situons dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 et non d'une langue seconde, il apparaît comme essentiel de garder une approche centrée sur la nécessité de proposer en premier lieu des macro-tâches réalistes, dans la mesure où elles permettent une mise en situation la plus authentique possible et rendent ainsi l'apprentissage signifiant et motivant. D'où l'importance de la mise en place d'un projet.

Les diverses macro-tâches induites par le projet sont susceptibles de contribuer au développement de la production orale des apprenants, ainsi que nous l'avons montré en les analysant une à une au chapitre 7. Elles fournissent aussi l'occasion d'effectuer des micro-tâches, notamment un travail de réflexion sur la L2 comme celui d'ordre phonologique que nous avons proposé.

Toutefois, au sein du groupe-classe, il est difficile d'aller au-delà d'une amorce de prise de conscience métalinguistique et de procéder à des micro-tâches d'entraînement. En effet, ces dernières ne peuvent guère être accomplies que de manière individuelle et si possible individualisée. C'est à ce niveau qu'il est nécessaire d'apporter des modifications au scénario de formation. A condition de disposer d'un centre de langues doté de ressources appropriées, et qu'un temps de formation plus conséquent soit prévu, alors il conviendrait de négocier avec les apprenants un programme de travail individualisé. Il consisterait à accomplir des micro-tâches faisant suite à des difficultés détectées lors de l'exécution des macro-tâches, ce qui permettrait un traitement en profondeur de l'*input*, et un travail d'entraînement y compris phonétique et phonologique, qui aiderait à pallier certains effets du phénomène de nativisation que nous avons observés. Ce dernier type de micro-tâche pourrait être inspiré, entre autres, de

l'analyse faite par Cazade concernant l'usage des courbes sonores et des supports graphiques (1999).

Les pistes évoquées permettraient aussi de mieux équilibrer les aspects relatifs au groupe et à l'individu, tout en continuant d'articuler collectif et individuel, et c'est là le sens de notre seconde proposition.

11.3.2.2. Rééquilibrage entre la part du collectif et de l'individuel

Lorsqu'il est impliqué dans un projet comme celui que nous avons proposé, l'apprenant existe en tant que tel et en tant que membre de la communauté. Cela n'est pas neutre en matière d'apprentissage, comme en témoigne le questionnaire formulé par Jeon-Ellis, Debski et Wigglesworth (2005), dont les apprenants de français à l'université de Melbourne ont participé à un projet de création de pages Internet en collaborant dans la classe et en dehors de la classe au moyen de la CMO.

- *What impact has work on projects at the computer had on collaborative relationships between the students?*
- *What impact have collaborative relationships had on the individual student's use of L2 in oral interactions?*
- *What has been the impact of the computer on collaborative relationships and oral interactions?*□

La première réponse apportée par ces auteurs est□

in the case of collaborative classroom situations, L2 learning relies on whether learners become successfully integrated into either a group or the class, or into any implicitly or explicitly existing social relationships within the classroom (2005□123).□

Dans notre cas de figure, le commentaire émis par l'un des stagiaires, Frédéric, illustre la relation qui s'est instaurée entre les membres du groupe-classe lorsqu'il réclame□ *"Plus de travaux individualisés... mais la bonne ambiance du groupe était difficile à quitter"*.

A la seconde question, les auteurs répondent :

the relationships which developed between the students has a profound impact on generating learning opportunities for the students and each individual's use of L2 in oral interactions (2005□141).

Cette conclusion s'est vérifiée pour nous, les échanges avec les partenaires du *King's College* et les autres stagiaires ayant créé des situations discursives incitant chaque apprenant à interagir.

Enfin les auteurs ajoutent☐

Overall, technology turned out to be an important factor shaping the collaborative relationships observed in the classroom and, consequently, the learning opportunities available to students. The study has revealed that technical problems often changed the established roles between learners. A student who acted as the novice in language-related collaborative dialogues, often became the leader in situations involving technological problems (2005☐ 141).

Nous avons pour notre part constaté que Christophe, stagiaire dont le niveau d'anglais était le plus faible, s'avérait être un référent en termes de création multimédia et de gestion de projet. Cela n'a pas été sans conséquence sur sa motivation en matière d'apprentissage de la L2 (comme nous l'avons signalé page 229) et sur la cohésion des membres du groupe-classe.

Certes, dans notre scénario de formation, collectif et individuel s'articulent au sein du groupe-classe☐largi : l'engagement mutuel des participants permet de résoudre ensemble un problème complexe, et la tâche collective crée des situations de conflits cognitifs permettant à chaque apprenant d'actualiser ses connaissances en L2 en les confrontant à celles des autres, et donc d'aller au-delà de ses propres limites. Mais il n'en reste pas moins, au vu des résultats annoncés précédemment, qu'il serait souhaitable qu'un travail d'entraînement sous forme de micro-tâches puisse être accompli de manière individuelle et individualisée en dehors du groupe-classe, ce qui rejoindrait les suggestions faites par certains stagiaires.

Le troisième point qui nécessite une réflexion dans le scénario de formation proposé est celui de l'équilibre que le formateur doit trouver entre laisser les apprenants autonomes et les guider.

11.3.2.3. Rééquilibrage entre autonomie et guidage

Cet ajustement s'applique d'abord aux échanges de courriels. Deux stagiaires auraient souhaité qu'ils soient plus libres, les thèmes abordés n'étant pas laissés à leur initiative individuelle dans la mesure où ils étaient au préalable négociés par le groupe.

Cette organisation trouvait sa justification dans le fait que nous devions, en tant que formatrice, veiller à ce que les situations de communication contribuent à la réalisation de la création de la ressource multimédia commune, mais aussi et surtout à l'émergence de SPA permettant la structuration de l'apprentissage et le développement de l'interlangue de chacun des stagiaires.

Warschauer (2001) au sujet des projets qui intègrent la communication en ligne, souligne la nécessité d'une approche structurée□

Best online teaching practices take the contradictory nature of the Internet into account. Internet-based activities should be complex enough to allow for the kinds of interaction, collaboration, and autonomous decision-making that are well supported by the medium. The activities should also be sufficiently structured to allow learners to achieve objectives without floundering or getting lost. These two points, taken together, mean that Internet-based projects and activities will likely be most successful when they reflect in-depth planning and integration. [...] Online communication thus fits especially well with a structured, project-based approach which allows learners to engage in increasingly complex tasks throughout a course, in collaboration with partners in the same class or in other locations, and with appropriate scaffolding from the teacher or from other sources (including online resources).

On remarquera que, dans les limites du cadre fixé, les apprenants pouvaient œuvrer librement, ce qui n'est d'ailleurs pas sans incidence pour nous, formatrice. Cela implique de gérer l'imprévisible des échanges entre les stagiaires et leurs partenaires du *King's College* et des interactions qui en découlent en groupe-classe. Il nous faut aussi élaborer des tâches visant l'acquisition de la L2 chez les apprenants. Dans la mesure où il est impossible de prévoir ce qui va émaner des macro-tâches, et donc de nous appuyer sur un document pédagogique préparé à l'avance, une partie des activités (terme entendu ici au sens de la didactique institutionnelle) doit se construire dans l'instant. Cette prise de risque est nécessaire pour que les apprenants soient impliqués dans des tâches discursives fournissant les conditions requises pour l'acquisition, comme l'explique Pekarek Doehler□

D'un côté le discours uniforme et pré-planifié, qui instaure une logique communicative fondée sur la reproduction, formule des exigences minimales à l'égard des élèves. Ces derniers n'ont qu'à remplir des "moules" discursifs préstructurés par le professeur autant sur le plan des contenus qu'au niveau de

l'organisation interactive des échanges. Une telle forme d'interaction souffre d'une inadéquation radicale des demandes discursives par rapport aux compétences élevées des élèves.

De l'autre côté, la gestion collaborative localement accomplie d'un déroulement de l'interaction imprévisible présuppose, de la part des élèves, la mobilisation de capacités cognitivo-discursives diverses, renvoyant non seulement à la mise en œuvre de schémas procéduraux antérieurement acquis, mais à leur constante adaptation à la mouvance interactive. [...] Or, si l'on considère, dans l'esprit de Vygotsky, que la tâche qu'une situation sociale propose à l'apprenant constitue un véritable élément fonctionnel dans le développement de ses capacités langagières, alors le fonctionnement interactif prévisible et contrôlé par le professeur semble présenter, pour l'apprenant avancé, des conditions pauvres pour l'acquisition, tandis qu'un accomplissement interactif plus créatif offre un cadre riche (2002□123).□

Pekarek Doehler résume ainsi l'avantage de ce positionnement, que nous qualifierons de positionnement à risque, tant pour les apprenants que pour le formateur□

La logique conversationnelle de l'échange [...] montre des modes de fonctionnement interactionnel permettant à l'apprenant de participer de manière active à la gestion des activités de discours, de se positionner comme un sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension avec ses interlocuteurs dans des contextes d'interaction variés. Cette forme d'interaction implique des modes de participation des élèves leur demandant de mettre en œuvre leur L2 afin de gérer à la fois les contenus, les positionnements interpersonnels et l'organisation interactive des échanges. C'est là aussi où réside sa véritable richesse acquisitionnelle, et non pas dans le simple fait de présenter des logiques communicatives considérées comme plus "réalistes" ou plus proches de la communication non scolaire (2002□128).□

Pekarek Doehler conclut en ces termes□

En classe, il ne suffit pas de proposer un dispositif communicatif aux élèves□il faut les faire Inter-Agir, pourrait-on dire, selon une logique de l'accomplissement local et conjoint des activités de discours (2002□129).□

Il nous a donc fallu, dans le scénario de formation proposé, trouver le juste milieu entre, guider les stagiaires, et leur laisser une certaine autonomie. Elle effet, nous avons dû fixer les règles du jeu des activités de CMO afin qu'émergent des situations exploitables à des fins d'apprentissage, tout en accordant une part d'initiative aux stagiaires dans le cadre défini au préalable.

Cet équilibre vers lequel il convient de tendre vaut également en matière de création de la ressource numérique. Il est tout aussi difficile à trouver dans ce domaine. Une des stagiaires (Aurélië) mentionne qu'elle aurait souhaité plus de liberté à ce niveau là. Mais, en tant que chef de projet, nous nous devons de cadrer le travail commun, comme nous l'avons signalé page 105.

Nous devons notamment nous assurer que les propositions des stagiaires étaient réalistes. Ainsi, lorsque Eloïse suggère □ *"nous aurions peut-être pu travailler l'aspect technique et faire une ressource "plus riche"*, il importe de préciser que, compte tenu de l'objectif de la formation, il était indispensable de limiter de telles ambitions. Certes la ressource créée est critiquable à bien des égards. Par exemple, si l'on prend en compte l'analyse que fait Springer de *Atout Clic Anglais Apple Pie*, il est possible de reprendre certaines de ses remarques à notre compte, notamment lorsqu'il souligne □ *"le problème le plus évident se situe au niveau du traitement des réponses. [...] L'élève sait que c'est bien ou mal, il ne peut pas comprendre pourquoi. [...] Le fait de dire qu'il y aura bien quelqu'un pour corriger le travail de l'élève n'est pas un argument solide pour justifier l'absence d'aide"* (2000 □ 272). Mais, à notre décharge, il convient de rappeler que nous ne visions pas tant la création d'une ressource multimédia que les échanges langagiers qu'elle suscite, le moyen d'engager les apprenants dans une situation de communication située professionnellement.

Ainsi, il apparaît que si un rééquilibrage entre autonomie et guidage est souhaité par deux stagiaires, il n'est pas aisé à mettre en œuvre dans le cadre d'un tel projet. C'est peut-être plutôt dans la perspective de la combinaison entre un travail individualisé, effectué par exemple dans un centre de langues, et celui accompli en groupe-classe, qu'il faut le concevoir. Ce qui ne signifie pas pour autant que le travail individuel ne sera pas encadré (le parcours d'apprentissage devant être élaboré conjointement par l'apprenant et le formateur).

Si des perspectives viennent d'être suggérées pour les stagiaires français, il convient d'en proposer aussi pour les partenaires du *King's College*.

11.3.2.4. Rééquilibrage de l'apport du projet entre les différents partenaires

La mise en œuvre d'un scénario de formation qui repose sur la CMO entraîne pour le formateur ce que Freeman désigne par "*a reallocation of tutor energy*". Ce redéploiement d'énergie s'applique autant au niveau local que global (c'est-à-dire au sein du groupe-classe et du groupe-classe élargi). Les formateurs doivent notamment veiller à ce que chacun des partenaires bénéficie si possible également de l'échange. Comme le précise Freeman

When the exchange is set up, both tandem leaders/tutors/organisers must make sure that the students will implicate themselves to the same degree. If this does not happen some students will be unable to participate fully (2001:87).

Il importe donc, dans notre cas, de faire en sorte que le projet de création d'une ressource numérique au moyen d'échanges par courriels serve davantage à l'élaboration du portfolio TIC des partenaires du *King's College*, sachant que c'est à ce besoin qu'il convient de répondre et que nous avons constaté une faille à ce niveau (comme en témoignent leurs commentaires, rapportés au chapitre 8). Même si certains stagiaires français soulignent que leurs correspondants étaient motivés, l'investissement de ces derniers s'est estompé au fil du temps, du moins pour quelques-uns d'entre eux, en partie en raison du faible bénéfice qu'ils tiraient du projet. Rappelons que les solutions qui ont été envisagées sont, à court terme, de faire analyser par les stagiaires français des ressources déjà conçues par les étudiants anglais, et, à plus long terme, de considérer la création d'une ressource multimédia collective de part et d'autre, émanant des informations échangées.

Nous avons de ce fait amorcé un rééquilibrage en 2005-2006, dans le cadre de la poursuite de notre collaboration qui s'est effectuée avec d'autres groupes d'apprenants. La moitié des échanges a alors été consacrée à une contribution plus adaptée au portfolio TIC, même si elle a pris une forme différente de celle prévue : les stagiaires ont répertorié des sites Internet français susceptibles de convenir aux élèves de leurs partenaires, et ont suggéré à ces derniers des possibilités d'exploitation de ces ressources. Par ailleurs, l'enseignante de la classe de CM2 dans laquelle notre didacticiel a été testé a proposé la mise en place d'un projet d'échange par courriel entre ses élèves et ceux des étudiants anglais volontaires. Cette suggestion ayant été faite en avril seulement, il n'a pas été possible de la concrétiser en 2005-2006, mais elle offre néanmoins une piste intéressante pour les prochaines années.

Pour conclure nous avancerons que, dans l'optique de former des stagiaires PE2 à l'enseignement d'une L2, il importe que les prescriptions définies ci-dessus puissent être mises en œuvre pour qu'un scénario de formation comme celui que nous avons proposé leur permette de développer leur propre expression orale en anglais, compétence dont ils auront besoin dans l'exercice de leur profession.

Cela nécessite de disposer de plus de temps et de moyens.

En effet, en ce qui concerne le volet linguistique, nous avons souligné que l'évolution de l'interlangue est un processus lent, et qu'une partie du travail gagnerait à être effectué de manière individuelle et individualisée.

Par ailleurs, pour ce qui est du volet didactique, il serait souhaitable que les stagiaires aient la possibilité d'utiliser la ressource multimédia avec des élèves. Nous avons réussi à aller jusqu'à ce stade dans le cadre d'un APP (Atelier de Pratique Professionnelle), mais avec un autre groupe de PE2, à cause de contraintes d'emploi du temps. Certes nous avons pris soin de filmer la séance pour pouvoir en faire bénéficier les stagiaires ayant contribué à l'élaboration du didacticiel, mais il leur aurait sans aucun doute été plus bénéfique de mener eux-mêmes ce cours.

Enfin, côté formateur, la mise en place d'un dispositif intégrant les préconisations que nous avons faites suppose aussi la conception de micro-tâches, ce dont l'institution doit également tenir compte.

Conformément au cycle de la recherche-action, qui se caractérise par un va-et-vient entre théorie et pratique, nous avons été conduite, dès 2005-2006, à transformer la proposition initiale de formation en fonction des conclusions tirées.

Ainsi, en plus d'avoir tenté de mieux répondre aux besoins des étudiants anglais, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons veillé à ce que le deuxième groupe de stagiaires puisse tester la nouvelle ressource créée avec une classe de cycle 3. Par ailleurs, la mise en place d'un centre de langues à l'IUFM de Paris, commencée en 2005-2006, devrait à l'avenir permettre de proposer des micro-tâches d'entraînement.

Ajoutons que, selon nous, il est aussi possible d'espérer que ce type de projet donne aux stagiaires l'envie et les moyens de poursuivre leur apprentissage de la L2 ultérieurement, vu la motivation qu'il a engendré chez eux les deux années consécutives, et la confiance qu'il

leur a permis de regagner. D'ailleurs, on ne peut que se réjouir du fait qu'il ait été un élément déclencheur pour deux d'entre eux dans leur décision d'effectuer un stage dans une école primaire anglaise (et qu'elles profitent de cette occasion pour rencontrer leurs partenaires de l'échange).

Conclusion générale

La "*proposition d'utopie réaliste*" de Janitza (2002) est donc devenue réalité. En effet, dans le cadre d'une formation en anglais, des stagiaires PE2 de l'IUFM de Paris ont créé une ressource numérique destinée à des élèves du primaire. Ce projet, mené en partenariat avec des étudiants de Londres, a doté les échanges langagiers qui le sous-tendent d'une finalité à caractère professionnalisant.

En accompagnant les stagiaires dans l'élaboration d'un didacticiel, nous avons exploité "*l'espace de créativité pédagogique qui nous est offert*" auquel Dillenbourg et Jermann font référence (2002□195), afin de répondre au volet didactique prévu dans la formation. Le projet a notamment conduit les futurs professeurs des écoles à se munir de critères d'évaluation de ressources numériques et à réfléchir à l'intégration de ces dernières dans une progression pédagogique. A cet égard, nous avons constaté qu'ils ont acquis davantage de compétences en matière d'usage de la technologie au service de l'apprentissage de la L2 qu'en littéracie informatique (compte tenu de la formation au Certificat informatique et internet dont ils avaient bénéficié au préalable). Par conséquent, à la question de Warschauer (2002□453) "*Is technology a tool for language learning, or is language learning a tool so that people can access technology*□", notre réponse relève de la première proposition, d'autant que nous avons essentiellement envisagé la création du didacticiel comme une activité susceptible de déclencher des processus d'acquisition de la L2 chez les stagiaires participant à son élaboration. A ce titre, les interactions langagières avec les partenaires anglophones et les membres du groupe-classe, ainsi que les compétences linguistiques mises en œuvre, ont largement primé sur le produit fini.

Il importait donc, dans cette optique, de mesurer les effets du projet en tant que levier d'apprentissage de l'anglais pour les stagiaires. D'où les questions de recherche que nous avons initialement posées et auxquelles nous sommes maintenant en mesure d'apporter des éléments de réponse.

Nous avons mis en évidence que le scénario de formation proposé interroge le schéma d'acquisition d'une L2 de la façon suivante. La création d'une ressource numérique génère un ensemble de macro-tâches d'ordre linguistique qui reposent sur des activités discursives situées et de ce fait signifiantes et motivantes pour les stagiaires. En tentant de résoudre ensemble un problème complexe et concret, ces derniers construisent leur interlangue par le biais de l'interaction et de la négociation de sens générées par leur *output* initial et par l'*input* qui en résulte. Ils bénéficient de l'étayage fourni en partie par leurs partenaires anglophones qui endossent, à des degrés divers, le rôle de "facilitateurs d'apprentissage". En d'autres termes, la L2 est apprise pour et par l'action à dimension sociale, conformément à l'approche socio-constructiviste.

S'ajoute aux macro-tâches un travail ciblé sur la langue au moyen de micro-tâches élaborées en fonction des obstacles rencontrés par les stagiaires, ce qui les incite à focaliser leur attention sur des difficultés détectées, à procéder à du repérage et à engager un recul réflexif sur la L2. Cet apprentissage explicite favorise l'*intake* nécessaire au développement de l'interlangue, et vient compléter le savoir implicite, selon les théories d'acquisition.

Les conditions ainsi réunies ont-elles contribué au développement de l'*output* oral des stagiaires ?

Il s'avère que, si l'évaluation de leur production orale ne laisse pas apparaître de signes de régression, elle affiche néanmoins nettement plus de stabilité que de progrès. Par ailleurs, après avoir analysé les effets du phénomène de nativisation, nous sommes arrivées à la conclusion qu'il opère davantage lors d'une production orale émanant d'un support écrit que lorsqu'elle s'effectue à partir d'un support oral. Or, le scénario de formation proposé induit précisément des tâches de production orale sur la base des messages écrits envoyés par les étudiants du *King's College*, ce qui augmente l'influence de la L1 sur la production en L2 et nuit de ce fait à l'évolution de cette dernière sur le plan phonologique.

Nous pouvons donc conclure, tout en nous gardant de généraliser dans la mesure où nous nous situons dans le cadre d'une recherche-action, qu'un tel scénario de formation est susceptible d'opérer comme levier d'apprentissage de l'anglais pour la compétence qui nous intéresse le plus, à savoir la production orale, seulement si les conditions que nous avons formulées dans le bilan sont réunies. Selon ces prescriptions, issues de la théorie mise à l'épreuve de l'action, il est indispensable, d'une part, que les stagiaires disposent de plus de trente-deux heures de formation, car l'évolution de l'interlangue est un processus lent, comme

s'accordent à le dire les chercheurs du domaine. D'autre part, il est nécessaire que des moyens soient mis en place pour que les apprenants puissent, en plus du travail effectué en groupe-classe, accomplir des micro-tâches d'entraînement de manière individuelle et individualisée et qu'elles soient en partie d'ordre phonologique afin de contrecarrer les effets du phénomène de nativisation. Notre conclusion appelle ainsi d'autres études visant à valider ou invalider cette nouvelle hypothèse.

Cette recherche nous a permis de constater que l'orientation que nous donnions à notre pratique corrobore les théories actuelles d'apprentissage, et de nous conforter dans nos choix didactiques tout en prenant conscience des modifications à mettre en œuvre afin de nous approcher au plus près des objectifs visés. Elle est ainsi une invitation à nous projeter vers des propositions de formation à court et moyen terme qui s'appuient sur nos résultats.

Nous avons amorcé une première boucle de rétroaction entre théorie et pratique dès l'année 2005-2006. En effet, nous avons alors mené un projet similaire entre un nouveau groupe de stagiaires français et d'étudiants du *King's College* de Londres, en apportant au protocole certaines des modifications qui s'étaient révélées nécessaires. Nous avons notamment veillé à ce que les échanges servent davantage à l'élaboration du portfolio TIC des étudiants anglais, ce qui était indispensable pour rendre l'échange plus équitable. Nous avons également été en mesure d'offrir aux stagiaires français la possibilité d'utiliser eux-mêmes la nouvelle ressource numérique avec des élèves de cycle 3, en réponse à la demande formulée par quelques-uns d'entre eux.

D'un point de vue linguistique, nous projetons d'intégrer des micro-tâches d'entraînement (dont nous avons souligné l'importance), puisque l'IUFM de Paris vient de se doter d'un centre de langues. Précisons que la création de ces micro-tâches devra impliquer un travail d'équipe, si l'on considère ne serait-ce que la réflexion indispensable à leur conception. Cette entreprise ne saurait par conséquent reposer sur une seule et même personne. Signalons à cet égard que le projet tel que nous l'avons mené a, lui aussi, nécessité une lourde charge de travail de notre part. Elle s'est toutefois avérée moindre la deuxième année, dans la mesure où nous avons pu prendre appui sur les supports que nous avions précédemment conçus. C'est la raison pour laquelle nous estimons qu'il est possible de mettre en place un projet de ce type en dehors d'un cadre expérimental.

A moyen terme, nous envisageons que les groupes d'apprenants français et anglais produisent chacun une ressource, répondant éventuellement au cahier des charges élaboré par les

partenaires, ce qui rendrait le besoin de négocier le sens plus accru encore. Une telle entreprise pourrait ainsi s'avérer profitable à l'apprentissage de la L2 par les stagiaires (si elle est accompagnée des micro-tâches évoquées précédemment) et à la mise en œuvre des compétences TIC des étudiants anglais.

Par ailleurs, si l'on prend en compte à la fois les avancées technologiques, et l'impact d'un *input* authentique écrit sur la production orale des apprenants, il est intéressant de considérer l'intégration d'un outil permettant l'obtention d'un *input* oral. Jepson, qui a mené une étude comparative entre le clavardage et son équivalent audio, en tire des conclusions qui vont dans le sens d'un avantage de ce dernier mode de communication sur le plan phonologique□

Voice chats in this study generated a number of repair moves, specifically negotiation of meaning-type repair moves, which was significantly higher than the number in text chat. Conversations in voice chat rooms would thus seem to benefit learners in the repair move aspects of language development, especially in pronunciation repair and in the incorporation of repair moves. Indeed, the data provided evidence that many of the repair moves were made in efforts to attend to pronunciation breakdowns in particular. Because of the inherent absence of non-verbal communication and the focus that current voice chat technology places on pronunciation, voice chat may be an optimal environment for pronunciation work (2005□92).

Néanmoins, le recours à une technologie fournissant l'accès à un *input* oral n'induit pas de fait sa contribution à l'apprentissage de la L2 et à l'optimisation de la production orale en L2. Shield, Hauck et Hewer, dont les étudiants ont utilisé la conférence audio, attirent notamment notre attention sur l'importance du rôle du tuteur□

We argue that although the roles of tutors and learners within such environments may appear to be fluid, it is the tutor's skill in managing learning activities which results in the success or failure of the learning event (2001□75).

C'est ce que nous avons également déduit des deux expériences de visioconférence que nous avons menées en 1999 et en 2001 (Abbott, Grosbois, Klein, 2005, et Grosbois, 2006 à paraître). En d'autres termes, l'utilisation d'artefacts comme ceux que nous venons d'évoquer nécessite d'être examinée pour valider, ou non, en quoi et à quelles conditions ils sont susceptibles de favoriser le développement de la production orale des apprenants.

Nous espérons, grâce à cette recherche, avoir apporté notre contribution au champ de la didactique en fournissant des réponses aux questions théoriques initialement posées, qui

relèvent d'un domaine encore peu exploré. Nous avons notamment montré l'impact du caractère écrit de la communication médiée par ordinateur sur la production orale des apprenants. Cette conclusion devrait avoir des répercussions sur la mise en œuvre de formations intégrant la CMO, sachant qu'à l'heure actuelle la plupart reposent encore essentiellement sur le mode écrit. Ainsi cette thèse nous place-t-elle dans un positionnement qui consiste à envisager la recherche en didactique comme un questionnement théorique dont les réponses conduisent à un enrichissement à la fois de la théorie et de la pratique, c'est-à-dire à combiner l'intérêt scientifique et social de la recherche.

Bibliographie alphabétique

Abbott, C., Grosbois, M. & Klein, M. (2005). "A beautiful House Built on Sand. What makes E-communication Projects Succeed – and why are they still so rare?". *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 14, n° 2. pp. 225-239.

Abraham, R. G. & Liou, H.-C. (1991). "Interaction Generated by Three Computer Programs: Analysis of Function of Spoken Language". In Dunkel, P. (dir.) *Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practice*. New York □ Newbury House. pp. 85-109.

Aimard, V. (2005). *Environnements virtuels et didactique des langues □ quelle réalité □* Thèse de doctorat sous la direction de Demaizière, F. Université Paris III.

Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA □ Newbury House.

Anderson, J. (2000). *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York □ John Wiley and Sons.

Anis, J. (dir.) (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris □ Hermès.

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies □ le sens du changement*. Paris □ Ophrys.

Anton, M. (1999). "The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom". *The Modern Language Journal*, n° 83. pp. 303-318.

Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (2002). "Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris □ Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 251-264.

Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C. & Roussel, M. P. (1996). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris □ Bordas.

Artigal, J. (1992). "Some considerations on why a new language is acquired by being used". *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 2. pp. 221-240.

Astolfi, J.-P. (1994). *L'école pour apprendre*. Paris □ ESF.

Ausubel, D. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York □ Hold-Rinehart and Winston.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris □ Nathan.

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2) - La mise en œuvre pédagogique*. Paris □ Nathan.

Baker, D. (1989). *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*. London : Edward Arnold.

Bakhtine, M. (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris □ Les Editions de Minuit, 1977.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris □ Didier.

Bange, P. (2002). "L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris □ Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 21-36.

Bangs, P. & Shield, L. (1999). "Why change authors into programmers?". *ReCALL*, vol. 11, n° 1. pp. 19-29.

Barr, D., Leaky, J. & Ranchoux, A. (2005). "TOLD like it is! An evaluation of an integrated oral development pilot project". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 9, n° 3. pp. 55-78. Disponible sur : <http://llt.msu.edu/vol9num3/barr>

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome 1*. Paris □ Gallimard.

Blin, F. & Donohoe, R. (2000). "Projet TECHNE □ vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 3, n° 1. pp. 19-47. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm

Bouchard, R. (2001). "Inter(-)actions □ une histoire à suivre... □". *Notions en Questions*, n° 5. pp. 19-27.

Boulon, J. (1998). "La création de pages Internet dans le cadre de parcours individualisés □ la place de la méthodologie dans l'apprentissage des langues". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 1, n° 2. pp. 147-154. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/boulon/alsic_n02-pra2.htm

Brammerts, H. (2002). "Principes et Objectifs". In Helmling, B. (dir.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris □ Didier. pp. 19-24.

Brammerts, H. & Calvet, M. (2002). "Apprendre en communiquant". In Helmling, B. (dir.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris □ Didier. pp. 31-40.

Breen, M. (1987). "Learner contributions to task design". In Candlin, C. & Murphy, D. (dir.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ □ Prentice-Hall. pp. 23-46.

Brodin, E. (2004). "Ressources multimédias et dispositifs de formation □ des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon □ ENS Editions. pp. 23-41.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1. pp. 32-42.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant □ savoir faire, savoir dire*. Paris □ PUF, 1996.

Cazade, A. (1999). "De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 2, n° 2. pp. 3-32. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num4/cazade/alsic_n04-rec1.htm

Chalhoub-Delville, M. (2001). "Task-based assessments: Characteristics and validity evidence". In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman. pp. 210-228.

Champy, P. & Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris □ Retz.

Chanier, T. & Vetter, A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 9, en cours de mise en ligne. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v09/chanier/alsic_v09_08-rec3.htm

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes - De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris □ Armand Colin.

Chapelle, C. (1997). "Call in the year 2000: still in search of research paradigms?". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 1, n° 1. pp. 19-43. Disponible sur : <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle>

Chapelle, C. (2001). "Second language acquisition through virtual environments". In Kazeroni, A. (dir.) *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères UNTELE*, vol. 3. pp. 1-12. Compiègne : bibliothèque de l'Université de Technologie de Compiègne. Disponible sur : <http://www.utc.fr/~untele/volume3.pdf>

Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam/Philadelphia □ John Benjamins Publishing Company.

Chaptal, A. (2004). "Double vue □ quelles leçons tirer de l'exemple américain en matière d'efficacité et de constructivisme □". *Les cahiers d'Education & Devenir*, n° 4. pp. 52-63.

Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris □ Presses Sorbonne Nouvelle.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). "Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics". In Resnick, L. B. (dir.) *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. pp. 453-494.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation - Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston □ Houghton Mifflin Company.

Corder, P. (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*, n° 5. pp. 161-170.

Corder, P. (1992). "A Role For The Mother Tongue". In Gass, S. & Selinker, L. (dir.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia □ John Benjamins Publishing Company. pp. 18-31.

Coste, D. (2002). "Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris □ Presses Sorbonne Nouvelle. pp. □73-279.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg □ éditions du Conseil de l'Europe.

Courtois, B. & Josso, M.-C. (1997). *Le projet nébuleuse ou galaxie*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). "Communication écrite, collaboration et apprentissages". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 63-83.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation - Domaine notionnel. Tome 3*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Paris : Klincksieck.

Demaizière, F. (1986). *L'Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. (2004). "Ressources et guidage. Définition d'une co-construction". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Editions. pp. 81-103.

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1. pp. 151-173. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm

Demaizière, F. & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 8. pp. 45-64. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Depover, C., Quintin, J.-J., Braun, A. & Decamps, S. (2004). "D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Etapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux". *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 1. pp. 39-52.

Deschamps, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*. Paris □ Ophrys.

Develotte, C. (2004). "Plurilinguisme et multiplicité des ressources". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon □ ENS Editions. pp. 9-14.

Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago □ The University of Chicago Press, 1968.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford □ Pergamon.

Dillenbourg, P. & Jermann, P. (2002). "Internet au service de l'innovation". In Guir, R. (dir.) *Pratiquer les TICE - Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck. pp. 179-196.

Duchet, J.-L. (1994). *Code de l'anglais oral*. Paris □ Ophrys.

Dupoux, E. & Peperkamp, S. (2002). "Fossil Markers of Language Development: Phonological 'Deafnesses' in Adult Speech Processing". In Durand, J. & Laks, B. *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford □ Oxford University Press. pp. 168-190.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford □ Oxford University Press.

Ellis, R. & He, X. (1999). "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21. pp. 319-333.

Esch, E. M. (1995). "Exploring the Concept of Distance for Language Learning". *ReCALL*, vol. 7, n° 1. pp. 5-11.

Foucher, A.-L. (2001). "Images, NTF et enseignement-apprentissage des langues étrangères □ remarques pour une intégration de l'image dans les logiciels d'apprentissage des langues". In Kazeroni, A. (dir.) *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères UNTELE*, vol. 3. pp. 71-80. Compiègne : bibliothèque de l'Université de Technologie de Compiègne. Disponible sur : <http://www.utc.fr/~untele/volume3.pdf>

Freeman, C. (2001). "How e-mail exchanges can enhance language learning: a case study". In Kazeroni, A. (dir.) *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères UNTELE*, vol. 3. pp. 81-88. Compiègne : bibliothèque de l'Université de Technologie de Compiègne. Disponible sur : <http://www.utc.fr/~untele/volume3.pdf>

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture. The *CULTURA* project". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 5, n° 1. pp. 55-102. Disponible sur : <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

Galisson, A., Lemarchand, S. & Choplin, H. (2004). "Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance □ quelles nouvelles compétences pour l'enseignant □". *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 1. pp. 77-92.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris □ Didier.

Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition - An Introductory Course*. London/Mahwah, NJ □ Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. & Varonis, E. (1994). "Input, Interaction, and Second Language Production". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n° 3. pp. 283-302.

Gavelle, G. & Pembroke, E. de (1999). "Formation à distance □ de quelle(s) distance(s) s'agit-il □". *Etudes de linguistique appliquée*, n° 113. pp. 105-112.

Ginésy, M. (2000). *Phonétique et phonologie de l'anglais*. Paris : Ellipses.

Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin.

Grandbastien, M. (2004). "Vers une ingénierie des applications informatiques pour l'éducation et la formation". *Les cahiers d'Education & Devenir*, n° 4. pp. 66-73.

Griggs, P. (2002). "A propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 53-66.

Grosbois, M. (2004). "Création de contenu multimédia en cours d'anglais-TIC". In Tardieu, C. & Pugibet, V. (dir.) *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Dijon : CRDP de Bourgogne. pp. 107-113.

Grosbois, M. (2006 à paraître). "L'utilisation des TIC. Exemples et réflexion sur l'intégration de ressources et la mise en œuvre de projets". In Tardieu, C. (dir.) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire - Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses.

Groussier, M.-L. & Rivière, C. (1996). *Les mots de la linguistique - Lexique de linguistique énonciative*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE - Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat sous la direction de Narcy-Combes, J.-P. Université de Nantes.

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

Halff, W. (1995). "Approches du système oral de l'anglais". *Cahiers Charles V*, n° 19. pp. 167-178.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Hesse, F. (2002). "Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information". In Guir, R. (dir.) *Pratiquer les TICE - Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck. pp. 49-62.

Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.

Jacquinet, G. (1993). "Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ou les défis de la formation à distance". *Revue Française de Pédagogie*, n° 102. pp. 55-67.

Janitza, J. (2002). "L'enseignement des langues vivantes étrangères : une proposition d'utopie réaliste". In Barbot M.-J. & Pugibet, V. (dir.) *Apprentissages des langues et technologies usages en émergence. Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. pp. 58-65.

Janitza, J. (2003). *Babel en éducation - Linguistique allemande et didactique des langues*. Paris : PIA.

Jeon-Ellis, G., Debski, R. & Wigglesworth, G. (2005). "Oral interaction around computers in the project-oriented CALL classroom". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 9, n° 3. pp. 121-145. Disponible sur : <http://llt.msu.edu/vol9num3/jeon>

Jepson, K. (2005). "Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 9, n° 3. pp. 79-98. Disponible sur : <http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson>

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

Jones, D. (2003). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Cambridge : Cambridge University Press.

Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Kasper, G. (1997). "'A' Stands for Acquisition: A Response to Firth and Wagner". *Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3. pp. 307-312.

Kern, R. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production". *The Modern Language Journal*, n° 79. pp. 457-476.

Kern, R. & Warschauer, M. (2000). "Theory and practice of network-based language teaching". In Warschauer, M. & Kern, R. (dir.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York-Cambridge University Press. pp. 1-19.

Kouider, S. (2002). *Rôle de la conscience dans la perception des mots*. Thèse de doctorat sous la direction de Dupoux, E. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).

Krachu, B. B. (1991). "Liberation linguistics and the Quirk Concern". *English Today*, n° 25. pp. 3-13.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York-Pergamon Press.

Lamontagne, D. (2004). "Le principe des déformations". *Les cahiers d'Education & Devenir*, n° 4. pp. 23-29.

Lamy, M. & Goodfellow, R. (1998). "'Conversations réflexives' dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 1, n° 2. pp. 81-99. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

Lantolf, J. (2000). "Second language learning as a mediated process". *Language Teaching*, n° 33. pp. 79-96.

Ledoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris-Odile Jacob.

Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). "Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 22-39.

Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford : Pergamon Institute of English.

Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Levy, M. (1997). "Theory-driven CALL and the development process". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 10, n° 1. pp. 41-56.

Logan, G. (1988). "Toward an Instance Theory of Automatization". *Psychological Review*, vol. 95, n° 4. pp. 492-527.

Long, M. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, n° 4. pp. 126-141.

Long, M. (1985a). "Input and second language acquisition theory". In Gass, S. & Madden, C. (dir.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House. pp. 377-393.

Long, M. (1985b). "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching". In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (dir.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters. pp. 77-99.

Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, W. & Bhatia, T. (dir.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press. pp. 413-468.

Long, M. (1997). "Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner". *Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3. pp. 318-323.

Macaire, D. (2004). "Du tandem au Tele-Tandem®. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles". In Tardieu, C. & Pugibet, V. (dir.) *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Dijon : CRDP de Bourgogne. pp. 17-33.

Mangenot, F. (1998a). "Réseau Internet et apprentissage du français". *Etudes de linguistique appliquée*, n° 110. pp. 205-214.

Mangenot, F. (1998b). "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 1, n° 2. pp.133-146. Disponible sur :

http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm

Mangenot, F. (2001). "Interactivité, interactions et multimédia - présentation". *Notions en Questions*, n° 5. pp. 11-18.

Mangenot, F. (2003). "Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1. pp.109-125. Disponible sur :

http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm

Marquet, P. & Nissen, E. (2003). "La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 2. pp. 3-19. Disponible sur :

http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/marquet/alsic_n11-rec1.htm

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris - Peter Lang SA.

Meirieu, P. (1995). *Apprendre... oui mais comment*. Paris - ESF.

Meirieu, P. & Develay, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris - ESF.

Milanovic, M. (2002). *Cadre européen de référence pour les langues* – apprendre, enseigner, évaluer. *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*. Strasbourg – éditions du Conseil de l'Europe.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris – Hachette.

Mondada, L. (1999). "Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 2, n° 1. pp. 3-25. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/mondada/alsic_n03-rec1.htm

Mondada, L. & Gajo, L. (2002). "Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris – Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 131-146.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). "Interaction sociale et cognition située – quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues". *Aile* n° 12. pp. 147-174.

Moore, M. G. (1993). "The theory of transactional distance". In Keegan, D. (dir.) *Theoretical principles of distance education*. London – Routledge. pp. 22-38.

Narcy, J.-P. (1998). "La problématique "Action Research" / Recherche Action et le travail coopératif". *ASp 19/22. La revue du GERAS*. pp. 229-238.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC – vers une recherche-action responsable*. Paris – Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. & Walski, J. (2004). "Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions". *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1. pp. 27-44.

Notaise, J., Barda, J. & Dusanter, O. (1996). *Dictionnaire du multimédia*. Paris – AFNOR.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge – Cambridge University Press.

Ott, D. (1999). *Collaboration dans un environnement virtuel 3D* □ influence de la distance à l'objet référencé et du 'view awareness' sur la résolution d'une tâche de 'grounding'. Mémoire du diplôme Sciences et Technologies de l'Apprentissage et de la Formation sous la direction de Dillenbourg, P. Université de Genève. Disponible sur :

<http://tecfa.unige.ch/~ott/proxima/cogndistr.html>

Otto, E. (2002). "Stratégies d'apprentissage □ comment apprendre de manière efficace". In Helmling, B. (dir.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris □ Didier. pp. 41-50.

Pallier, C., Dehaene, S., Ploine, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E. & Mehler, J. (2003). "Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First?". *Cerebral Cortex*, vol. 13, n° 2. pp. 155-161.

Paquelin, D. (2002). "Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. A la recherche de l'intentionnalité partagée". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 5, n° 1. pp. 3-32. Disponible sur :

http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/alsic_n08-rec1.htm

Payne, S. & Ross, B. (2005). "Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 9, n° 3. pp. 35-54.

Disponible sur : <http://llt.msu.edu/vol9num3/payne>

Pea, R. D. (1993). "Practices of distributed intelligence and designs for education". In Salomon, G. (dir.) *Distributed cognitions - Psychological and educational considerations*. Cambridge : University Press. pp. 47-87.

Pekarek Doehler, S. (2000). "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères □ concepts, recherches, perspectives". *Aile* n° 12. pp. 3-26.

Pekarek Doehler, S. (2002). "Formes d'interaction et complexité des tâches discursives □ les activités conversationnelles en classe de L2". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris □ Presses Sorbonne Nouvelle. pp. □17-130.

- Pendax, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris □ Hachette.
- Peraya, D. (2001). *Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. Genève □ Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0203/fadcadre.doc>
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris □ PUF, 2004.
- Pica, T. (1994). "Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?". *Language Learning*, n° 44. pp. 493-527.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). "The role of group work in classroom second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 7. pp. 233-248.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L. (1989). "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *Studies in Second Language Acquisition*, n° 11. pp. 63-90.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère □ contextes et discours*. Paris □ Didier.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris □ Ophrys.
- Pothier, M. (2004). "Approche de la notion de ressources". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon □ ENS Editions. pp.15-21.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat sous la direction de Demaizière, F. Université Paris 7.
- Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet - Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris □ Nathan.

Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). "Les TIC et la construction des connaissances". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris □ Armand Colin. pp. 40-62.

Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures □ vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". *Les langues modernes*, n° 3. pp. 55-71.

Puren, C. (2004). "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle". *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1. pp. 10-26.

Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive. Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars. pp. 81-88.

Quirk, R. (1990). "Language Varieties and Standard Language". *English Today*, n° 21. pp. 3-10.

Rees, D. (2003). *Discourse analysis of NNS-NNS dyadic negotiation: a sociocultural perspective*. Thèse de doctorat sous la direction de Martin, J. & Narcy-Combes, J.-P. Université Paul Valéry Montpellier III.

Resnick, L. B. (1989). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ : LEA.

Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris □ PUF.

Reymond, C. & Tardieu, C. (2001). *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Rouen : CRDP de Haute-Normandie.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat sous la direction de Perrin, M. Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Salembrier, P. (1996). "Cognition(s) □ Située, Distribuée, Socialement Partagée, etc., etc., ..." *Bulletin du LCPE*, n° 1. Paris □ Ecole Normale Supérieure. pp.1-13.

Schlemminger, G. (2003). "La pédagogie Freinet et le travail en projet □ "Plus de manuels scolaires □". *Les langues modernes*, n° 2. pp. 47-57.

Schmidt, R. (2001). "Attention". In Robinson, P. (dir.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge □ Cambridge University Press. pp. 3-32.

Schmidt, R. & Frota, S. (1986). "Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner of Portuguese". In Day, R. *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA □ Newbury House. pp. 237-326.

Schumann, J. (1986). "Research on the acculturation model for Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural development*, n° 7. pp. 379-392.

Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. Paris □ Hermann.

Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford □ Oxford University Press.

Selinker, L. & Lakshamanan, U. (1992). "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle". In Gass, S. & Selinker, L. (dir.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia □ John Benjamins Publishing Company. pp. 197-214.

Shen, D. & Forster, K. (1999). "Masked Phonological Priming in Reading Chinese Words Depends on the Task". *Language and Cognitive Processes*, vol. 14, n° 5. pp. 429-459.

Shield, L., Hauck, M. & Hwer, S. (2001). "Talking to strangers – the role of the tutor in developing target language speaking skills at a distance". In Kazeroni, A. (dir.) *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères UNTELE*, vol. 2. pp. 75-84. Compiègne : bibliothèque de l'Université de Technologie de Compiègne. Disponible sur : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>

Skehan, P. (1995). "Analysability, accessibility, and ability for use". In Cook, G. & Seidlhofer, B. (dir.) *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford □ Oxford University Press. pp. 91-106.

Skehan, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics*, vol. 17. pp. 38-62.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford □ Oxford University Press.

Springer, C. (2000). "Analyse de *Atout Clic Anglais Apple Pie*". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 3, n° 2. pp. 255-274.

Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/springer/alsic_n06-log1.htm

Springer, C. (2001). "Diagnostic, bilan de compétences, certification □ les nouveaux habits de l'évaluation". *Les langues modernes*, n° 2. pp. 48-60.

Springer, C. (2003a). "Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 □ Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2". In *Actes du XIe colloque international (1999) □ Acquisition d'une langue étrangère □ perspectives et recherches – Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Saint-Chamas □ M.L.M.S. éditeur. Disponible sur □

http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0163presentation.htm

Springer, C. (2003b). "Dix questions didactiques essentielles pour les TPE". *Les langues modernes*, n° 2. pp. 58-69.

Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, S. & Madden, C. (dir.) *Input in second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House. pp. 235-253.

Tardieu, C. (2004). "L'erreur en question(s)". In Tardieu, C. & Pugibet, V. (dir.) *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Dijon : CRDP de Bourgogne. □ pp. 41-50.

Vecchi, G. de (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris □ Hachette.

Vecchi, G. de & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris □ Hachette.

Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde - Enonciation argumentation et cognition*. Paris □ Ophrys.

Volle, L. (2005). "Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 9, n° 3. pp. 146-163. Disponible sur □ <http://lilt.msu.edu/vol9num3/volle>

Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris □ Messidor/Editions Sociales, 1985.

Walckiers, M. & Praetere, T. de (2004). "L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must". *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 1. pp. 53-75.

Warschauer, M. (1996). "Computer-Assisted language Learning: an introduction". *Multimedia language teaching*. Tokyo □ Logos International. pp. 3-20. Disponible sur : <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/call.html>

Warschauer, M. (2001). "Online Communication". In Carter, R. & Nunan, D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. pp. 207-212. Disponible sur : <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/oc.html>

Warschauer, M. (2002). "A developmental perspective on technology in language education". *TESOL Quarterly*, vol. 36, n° 3. pp. 453-475. Disponible sur : <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/developmental.html>

Warschauer, M. & Meskill, C. (2000). "Technology and second language teaching". In Rosenthal, J. *Handbook of undergraduate second language education*. pp. 303-318. Disponible sur : <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/tslt.html>

Weininger, M. J. & Shield, L. (2001). "Orality in MOO: Rehearsing speech in text. A preliminary study". In Cameron, K. (dir.) *CALL: The challenge of change*. Exeter : Elm Bank Publications. pp. 89-96.

Widdowson, H. (1989). "Knowledge of language and ability for use". *Applied Linguistics*, vol. 10. pp. 128-137.

Wigglesworth, G. (1997). "An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse". *Language Testing*, n° 14. pp. 85-106.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.

Wray, A. & Perkins, M. R. (2000). "The functions of formulaic language: An integrated model". *Language and Communication*, vol. 20, n° 1, pp. 1-28.