

Grosbois, M. (2010). "Formation en langues et TIC. Quelles tâches pour les futurs enseignants ?". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international *Tidilem* (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

## **Formation en langues et TIC. Quelles tâches pour les futurs enseignants ?**

Muriel GROSBOIS  
IUFM de Paris, université Paris-Sorbonne, France  
[muriel.grosbois@paris.iufm.fr](mailto:muriel.grosbois@paris.iufm.fr)

### **Résumé**

*Nous nous intéresserons ici aux tâches susceptibles d'aider les futurs enseignants de l'école primaire française à améliorer leur production orale en Langue 2, sachant qu'il s'agit d'une compétence-clé pour eux dans l'exercice de leur profession. À la lumière des théories d'apprentissage retenues, nous présenterons le scénario de formation que nous leur avons proposé. Il est centré sur une tâche de création multimédia, ressource numérique élaborée en communiquant à distance avec des partenaires anglais. Nous présenterons ensuite l'évaluation de la compétence de production orale, et examinerons les résultats obtenus par les futurs professeurs des écoles, en amont et en aval de la formation. Nos résultats ainsi que d'autres travaux récents permettront enfin d'envisager des pistes pour compléter le scénario de formation proposé.*

Mots-clés : formation d'enseignants, production orale, TIC, nativisation, grammaire

### **Abstract**

*This study focuses on tasks that are likely to help future primary school teachers improve their Language 2 oral production, a key skill for them in France. We first analyse a project in which participants developed a multimedia resource with distant partners who are native speakers of English. The results of our evaluation show that while the student-teachers' English improved, some difficulties in pronunciation still exist. Using recent research linked to English grammar, suggestions will be made to reduce the lacks we observed during our experimentation.*

Keywords: teacher education, oral production, ICT, nativisation, grammar

## **1 Introduction**

Nous nous concentrerons ici sur la formation des futurs professeurs de l'école primaire française, devant désormais enseigner une Langue 2 (L2) au même titre que les autres disciplines.

Nous nous interrogerons en particulier sur la nature des tâches adaptées à la formation de ces futurs professeurs des écoles non spécialistes en L2, sachant que leur objectif prioritaire est le développement de leur production orale en L2 (dans notre cas l'anglais), en vue de l'exercice de leur profession.

L'expérimentation que nous avons menée nous permettra, dans un premier temps, de questionner l'impact d'une création multimédia élaborée collectivement et à distance avec des

partenaires anglais, macro-tâche dont nous avons fait l'hypothèse qu'elle était susceptible de contribuer au développement de la production orale en L2 des futurs professeurs des écoles. L'analyse des résultats obtenus ainsi que des travaux de recherche récents nous conduiront ensuite à envisager des micro-tâches complémentaires au scénario de formation.

## 2 Expérimentation

Commençons par articuler tâches et apprentissage d'une L2 sur le plan théorique.

### 2.1 Tâches et apprentissage de la L2

Synthétisant les définitions de la tâche que donnent les chercheurs du domaine, dont Breen (1987 : 23) et Ellis (2003 : 16), 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).

En d'autres termes, 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. La définition donnée ultérieurement par Nunan (2004 : 4) s'inscrit dans cette perspective.

Dans la littérature, une distinction est généralement opérée entre macro-tâches et micro-tâches, les deux contribuant conjointement à l'apprentissage de la L2. En effet, si les macro-tâches attirent l'attention sur le sens, il importe qu'elles soient prolongées par des micro-tâches dont Guichon précise qu'elles portent davantage sur la forme : *"[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).

Cette approche par la tâche est en adéquation avec le cadre théorique que nous avons retenu pour l'acquisition d'une L2 et que nous résumons ainsi. L'acquisition d'une L2 relève 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, dont Gass et Selinker soulignent l'importance : *"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).

Des rapports interpersonnels, des contextes sociaux s'établissent ainsi et contribuent à une (re)construction des connaissances individuelles 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 qu'ils sont source d'incompréhension, compte tenu des interprétations multiples qu'ils engendrent (Long, 1983 : 139).

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, prise de recul qui nécessite l'intervention d'un tiers, comme l'explique Channouf (2004 : 37-38). L'apprenant va alors se heurter à des obstacles qui déstabilisent son comportement et l'invitent ainsi à se distancier de ses représentations erronées. Cette démarche est essentielle pour l'apprenant de L2 qui subit les effets du phénomène de nativisation défini par Andersen (1983 : 20) : confronté à de nouvelles données langagières, l'apprenant est conditionné par sa connaissance antérieure d'autres langues et cultures.

Enfin, si l'*input* joue un rôle certain en matière d'apprentissage d'une L2, celui de la production n'est pas moindre, selon Swain (1985 : 249).

Examinons maintenant, à la lumière de notre positionnement didactique, le scénario de formation que nous avons proposé.

## **2.2. Le scénario de formation**

Dans le cadre de leur formation en anglais L2, nous avons proposé à de futurs professeurs des écoles de créer une ressource numérique en collaborant à distance avec des étudiants anglophones du *King's College* de Londres, eux-mêmes futurs enseignants. La ressource multimédia élaborée en commun avait pour objectif de faire découvrir à des élèves français un fait culturel célébré dans les écoles anglaises : *Red Nose Day*.

Si l'on prend appui sur le cadre théorique retenu, nous pouvons schématiser notre scénario de formation comme suit.

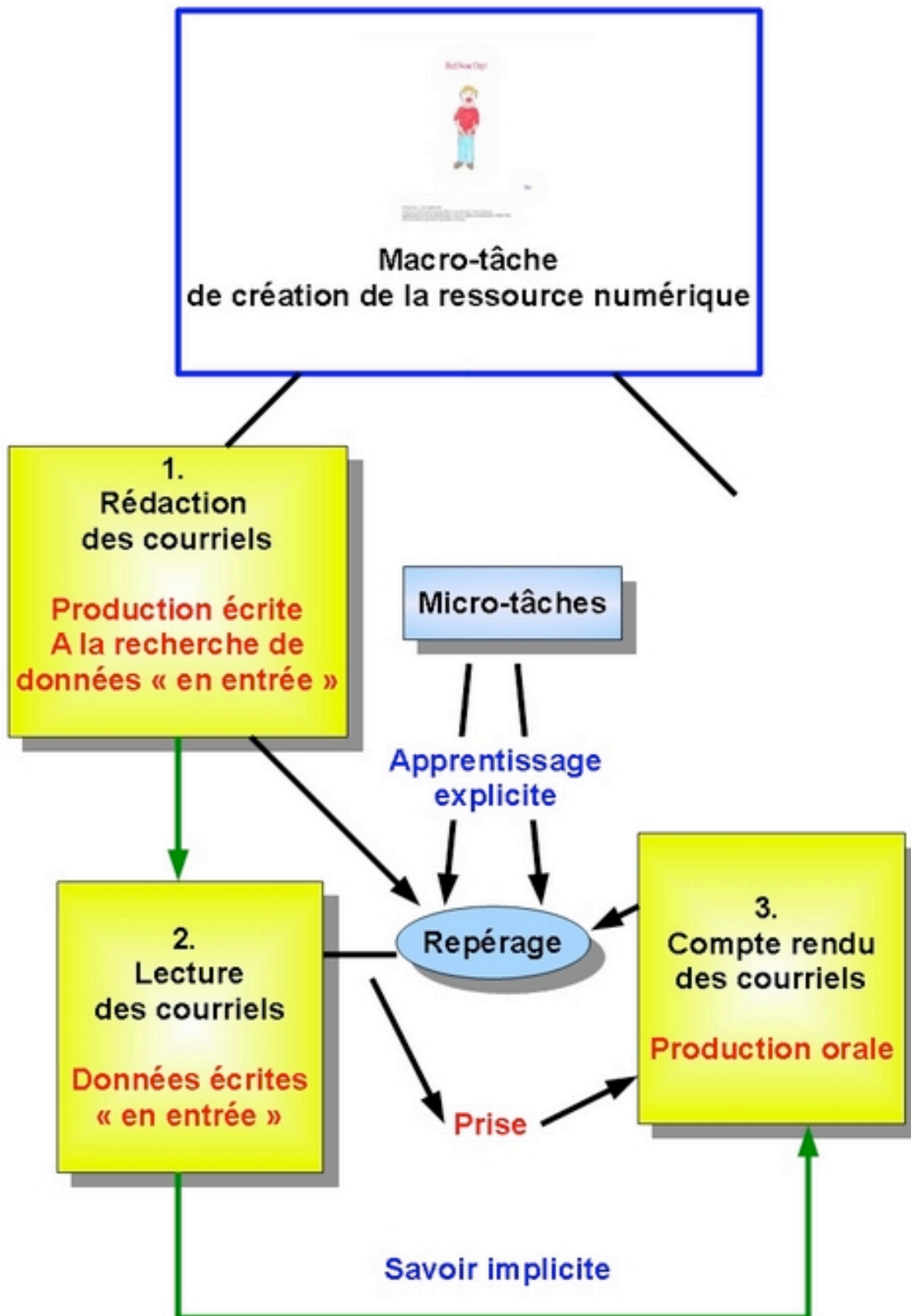


Figure 1 – Schéma du scénario de formation.

Le scénario consiste à mettre les professeurs des écoles stagiaires en position d'acteurs sociaux, interagissant avec des partenaires dont ils étudient la langue et la culture en vue de la création multimédia commune. Pour cela, il leur a fallu :

- rédiger des courriels destinés aux partenaires du *King's College* (chaque stagiaire part ainsi à la recherche d'informations utiles à l'élaboration de la ressource numérique) ;
- comprendre les messages authentiques envoyés par les correspondants ;
- rendre compte oralement en classe des informations recueillies individuellement dans les courriels des partenaires, mise en commun qui s'avère indispensable afin d'opérer ensemble des choix relatifs à la réalisation du projet collectif.

Les micro-tâches ont, elles, consisté à :

- compléter des blocs-notes individuels après réception de chaque courriel (afin de faciliter le repérage) ;
- effectuer en groupe-classe un travail de remédiation et de réflexion métalinguistique (d'ordre phonétique et phonologique), proposé par la formatrice.

Cette articulation entre macro et micro-tâches a-t-elle permis aux futurs professeurs des écoles de progresser en L2 ? Plus précisément, quel a été l'impact du scénario de formation sur l'évolution de leur production orale, compétence-clé pour eux ?

### **3 Évaluation par la tâche**

Afin de valider ou invalider notre hypothèse de départ, nous avons évalué la compétence de production orale en L2 des futurs professeurs des écoles, en amont et en aval de la formation.

#### **3.1 Recueil de données**

Sachant que l'évaluation se doit d'être en adéquation avec les principes mêmes de l'apprentissage, proposer une formation en L2 qui repose sur des tâches exécutées par les apprenants en communiquant et en négociant du sens, implique qu'il est pertinent d'évaluer, d'une part, sur la base de réalisation de tâches, et, d'autre part, sur un axe linguistique et pragmatique. C'est précisément l'optique du DCL (Diplôme de Compétence en Langue) et du CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), pour lesquels l'évaluation s'effectue à partir d'un scénario qui invite le candidat à effectuer un certain nombre de tâches communicatives, dans le cadre d'une résolution de problème (Springer, 2004).

Les scénarios évaluatifs existants du DCL et du CLES n'ayant pu être utilisés dans notre contexte institutionnel, nous avons élaboré des tâches évaluatives dans le même esprit, en nous appuyant sur les étapes méthodologiques relatives à l'élaboration d'une tâche évaluative définies par Ellis (2003 : 303-304).

Le premier type de tâche évaluative que nous avons proposé consiste en une interview en L2, effectuée sous la forme de dyade d'apprenants, autour de thèmes liés à leur domaine professionnel. Ce type de tâche a l'avantage de présenter un caractère d'authenticité. En revanche, il est empreint de variabilité car la production orale est fonction des questions formulées par le pair (qui varient d'un individu à l'autre). Il a donc été nécessaire de le compléter par un second type de tâche qui consiste, lui, à rendre compte oralement d'un enregistrement oral. Il repose par conséquent sur un contenu de départ identique pour tous. La combinaison de ces deux formats de tâches devait nous permettre d'avoir une vision fine des progrès individuels. À noter enfin que, pour déceler une éventuelle évolution de la production orale des apprenants, il nous a fallu proposer des tâches évaluatives équivalentes au début et à la fin de la formation (Grosbois, 2010).

Concernant la mesure de la performance, nous avons pris comme référence les critères de la grille du DCL, en les regroupant de la façon suivante :

- pour 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 ;
- pour la compétence pragmatique : la quantité ; l'efficacité ; l'interaction ; le repérage d'informations.

Nous avons ensuite passé les productions orales des 16 stagiaires français au crible de la grille d'évaluation, en amont et en aval de la formation.

### **3.2 Résultats globaux et détaillés**

Notre grille d'évaluation comptait les 10 critères répertoriés ci-dessus avec, pour chacun d'entre eux, des zones de niveau de compétence (allant de 1 à 5 pour les critères linguistiques et de 0 à 5 pour les critères pragmatiques) qui permettent de situer l'interlangue à un moment donné sur la base du degré d'opérationnalité des apprenants.

En comparant, pour chaque critère, la zone dans laquelle chaque apprenant se situait au début et à la fin de la formation, nous avons pu accéder à une vue globale récapitulée ainsi.

Évolution	Total	
Nombre de critères en progression	43	
Nombre de critères en régression	1	
Nombre de critères restés stables	116	
		Soit un total général de 160 critères (10 critères pour chaque stagiaire).

**Tableau 1** – Résultats globaux.

Nous avons également classé les 10 critères de la grille d'évaluation en fonction de l'évolution constatée, ce qui donne le résultat suivant.

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

**Tableau 2** – Classement des critères en progression.

Quelle interprétation peut-on faire de ces résultats ?

#### **4 Discussion**

Notre première conclusion est que le scénario de formation, sur le plan global, a généré plus de stabilité que de progrès : 116 critères restés stables et 43 critères en progression (Tableau 1). Ces résultats sont en adéquation avec ceux de la recherche en général si l'on se réfère notamment à Chapelle (2003 : 119-120), compte tenu du faible volume horaire accordé à la formation : 32 heures.

Examinons maintenant les résultats dans le détail.

#### **4.1 Résultats et tâches proposées**

Le classement des critères en progression (Tableau 2) révèle une cohérence entre les résultats et les tâches induites par le scénario de formation proposé, qui consistaient essentiellement, pour les apprenants français, à aller à la recherche d'informations en questionnant les partenaires anglophones, puis à comprendre les informations obtenues individuellement pour en débattre en groupe-classe, en vue de l'objectif commun de création de la ressource multimédia. Les apprenants 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 que des micro-tâches ont certes été effectuées en lien avec la situation d'énonciation et donc dans un cadre signifiant, mais, faute de temps, elles n'ont pas été accomplies de manière individuelle et individualisée, gage d'efficacité selon Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 59).

Nous avons également observé peu de progrès en phonologie et avons pu relier ce résultat à l'impact du phénomène de nativisation. Un protocole expérimental nous a en effet permis de montrer que la nativisation opère davantage lorsque la production orale relève d'un *input* écrit, que lorsque la production orale relève d'un *input* oral (Grosbois, 2009). Dans notre scénario, la tâche qui consistait à rendre compte oralement en groupe-classe des courriels envoyés par les partenaires anglophones a de ce fait accentué les effets du phénomène de nativisation phonologique.

Que tirer de l'expérimentation que nous avons menée ?

Certes nous nous garderons de généraliser (compte tenu notamment de la taille réduite de notre échantillon). Toutefois, notre étude nous invite à souligner l'importance d'articuler macro-tâche réaliste, et micro-tâches d'entraînement et de travail de réflexion conceptualisante, dans le cadre d'un dispositif qui intègre la distance par le biais de l'écrit, lorsque l'objectif visé est la compétence de production orale en L2. Précisons.

#### **4.2 Micro-tâches d'entraînement et de réflexion métalinguistique**

En plus de proposer des micro-tâches d'entraînement pouvant être effectuées de manière individuelle et individualisée afin d'optimiser les résultats pour les critères "syntaxe des énoncés déclaratifs", "groupe verbal des énoncés déclaratifs et interrogatifs" et "groupe nominal", nous devons aussi nous interroger sur comment réduire les effets de la nativisation



phonologique, source d'incompréhension et de malentendus. Il importe donc d'amener les apprenants à déceler certaines zones à risque. Or, si l'on se réfère à la théorie, le recul nécessaire pour enclencher le processus inverse dit de "dénativisation", nécessite l'intervention d'un tiers. Il revient donc à un médiateur de proposer aux apprenants un travail auquel ils sont peu habitués, centré sur la grammaire de l'oral, afin qu'ils prennent conscience que *"la manière dont les sons se combinent détermine le sens qu'un locuteur construit et qu'un interlocuteur interprète"* (Huart, 2002 : 5).

Quelles nouvelles pistes peut-on par conséquent envisager pour la formation des futurs professeurs des écoles ?

Une première solution pourrait consister à mettre en place des échanges par visioconférence et ainsi, intégrer un *input* authentique oral au dispositif. Mais intégrer un *input* authentique oral n'induit pas de fait l'optimisation de la production orale en L2 sur le plan phonologique, puisque la nativisation nécessite une prise de recul métalinguistique permise par la médiation d'un tiers. En s'appuyant sur les travaux de Lapaire (2009), on peut se demander s'il ne serait pas opportun d'exploiter, en plus du contexte énonciatif écrit, le contexte énonciatif oral d'échanges par visioconférence en invitant les apprenants à développer une réflexion sur la grammaire de l'oral. Cela présenterait l'avantage, souligné par Lapaire (2009), de : *"remplacer les exemples fabriqués des grammaires par des exemples authentiques et parlants pour soi-même, favorisant une meilleure gestion cognitive de l'appariement forme syntaxique / sens (lexical, pragmatique)"*.

Quelle mise en œuvre peut-on alors envisager dans le contexte institutionnel actuel ?

En fonction des besoins spécifiques détectés grâce à l'aide du formateur, chaque apprenant pourrait trouver dans les échanges oraux (aisément enregistrés à l'heure actuelle) des exemples correspondants à ses difficultés, puis les commenter en s'aidant des fiches récapitulatives que nous avons déjà élaborées (suite à l'expérimentation que nous avons menée) ou bien d'ouvrages de référence. Un stock d'exemples serait ainsi constitué et pourrait ensuite être mis en commun avec le groupe-classe. Le processus de réflexion sur la grammaire de l'oral, sur le lien entre son et sens (dans notre cas), serait ainsi engagé de manière individuelle et collective, dans un contexte d'énonciation professionnalisant.

## **5 Conclusion**

Nous nous sommes ici interrogée sur la nature des tâches destinées à un public de futurs professeurs des écoles.

L'expérimentation que nous avons menée nous a permis de mettre en évidence qu'un dispositif dans lequel une macro-tâche signifiante de création multimédia élaborée collectivement et à distance avec des partenaires dont on étudie la langue et la culture, peut contribuer au développement de la production orale en L2 des stagiaires français, compétence-clé pour eux. Mais il conviendrait que le temps imparti à la formation soit plus conséquent car le développement de l'interlangue est un processus long. D'autre part, un tel dispositif gagnerait à intégrer davantage de micro-tâches, en particulier centrées sur la grammaire de l'oral, sachant que le phénomène de nativisation phonologique opère à l'insu des apprenants.

### Références bibliographiques

- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- 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.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes - De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.
- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- 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. <http://alsic.revues.org/index326.html>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition - An Introductory Course*. London/Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Grosbois, M. (2010). "Évaluer la production orale en Langue 2. Comment ?". In *Les langues tout au long de la vie, Actes du colloque international de l'ACEDLE*, Lille : Université Lille 3, pp. 106-114.
- Grosbois, M. (2009). "TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 12, pp. 19-39. <http://alsic.revues.org/index1239.html>
- Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE - Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat, université de Nantes.
- Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Lapaire, J.-R. (2009). "De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique : vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 12, pp. 56-71. <http://alsic.revues.org/index1314.html>

Long, M. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, n° 4, pp. 126-141.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et Compétences : Décrire, entraîner et certifier*. Habilitation à Diriger des Recherches, université Marc Bloch, Strasbourg 2.

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.