

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

2 | 2006

Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon

Ressources multimédias et apprentissage de l'anglais à l'école primaire - De l'existant à la création

Muriel Grosbois



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5182>

DOI : 10.4000/rdlc.5182

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Muriel Grosbois, « Ressources multimédias et apprentissage de l'anglais à l'école primaire - De l'existant à la création », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 24 janvier 2019, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5182> ; DOI : 10.4000/rdlc.5182

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Ressources multimédias et apprentissage de l'anglais à l'école primaire - De l'existant à la création

Muriel Grosbois

1. Introduction

- 1 Bangs et Shield (1999 : 19-20) écrivent dans un article intitulé "Why change authors into programmers?" :

It is worth reminding ourselves of the fundamental starting point, that there exists an insufficient number of programs on the commercial market which are pedagogically sound, adaptable for particular end user needs.
- 2 Ils ajoutent :

In this situation, tutors in educational and training sectors have created their own programs to meet particular learner needs. The success of these ventures has been mixed [...]. With honourable exceptions, the end results have tended to be short on professional appeal and complexity and, surprisingly, even short on academic rigour, probably due to their being driven by the programming, rather than the pedagogic, imperative.
- 3 Pour notre part, nous abordons la création multimédia sous un angle différent, en l'envisageant comme levier d'apprentissage de la L2. Nous analysons, en effet, l'intérêt d'un travail collectif de production multimédia dans le cadre même d'une formation en L2.
- 4 En 2004-2005, nous avons proposé à des stagiaires PE2 (futurs Professeurs des Écoles) de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Paris, de participer à l'élaboration d'une ressource multimédia avec des pairs du *King's College* de Londres, et nous nous interrogeons sur les effets d'un tel scénario de formation sur l'acquisition en L2.

- 5 Notre question de recherche est la suivante : ce type de projet contribue-t-il à un *output* oral compréhensible chez les stagiaires, sachant que l'expression orale est la compétence dont ils auront le plus besoin dans l'exercice de leur profession ?
- 6 Dans un premier temps, nous examinerons brièvement les ressources existantes parmi lesquelles les stagiaires peuvent déjà puiser des supports de cours pour enseigner l'anglais à leurs élèves du primaire. Cela nous permettra de situer le contexte dans lequel le projet de création multimédia s'insère. Puis nous analyserons la tâche de création d'une ressource multimédia à la lumière des théories d'acquisition de L2, afin d'apporter des éléments de réponse à la question posée.

2. Le contexte

- 7 Dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 au primaire, les enseignants sont invités à utiliser une palette d'activités variées, incluant le recours aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication).
- 8 Parmi les ressources TIC disponibles, il est possible de distinguer deux catégories.

2.1. Ressources existantes à caractère pédagogique ciblé

- 9 Il existe actuellement des contenus spécifiquement conçus pour l'enseignement de l'anglais. Ainsi, certains cédéroms et sites Internet offrent des scénarii qui mettent en scène des personnages et proposent aux élèves des activités à caractère ludique.
- 10 Par ailleurs, les enseignants peuvent aussi trouver sur la Toile des ressources visuelles et / ou sonores qu'ils peuvent utiliser comme support de cours (*Flashcards* imprimables, comptines...) en les adaptant éventuellement aux besoins spécifiques de leurs élèves. Par exemple, la banque d'illustrations gratuites PICTO (nd) faite en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Québec répertorie une grande quantité de documents destinés aux travaux scolaires.
- 11 Des sites, officiels ou non, ainsi que les moteurs de recherche aident à localiser ces ressources, voire à y puiser des pistes d'exploitation en classe.

2.2. Ressources "périphériques" existantes

- 12 Nous entendons par là des ressources non initialement destinées à l'enseignement de l'anglais, mais qui peuvent néanmoins s'avérer précieuses, en les détournant quelque peu de leur objectif premier. Il suffit pour s'en convaincre d'aller consulter des sites comme *Poisson rouge* (Furon : 2005), *Making Fiends* (Winfrey : 2005), ou encore de considérer le projet *J'ai dix ans et j'habite à...* mené en 2002 avec des élèves d'écoles primaires de différents pays. Pour ce dernier, l'objectif visé était de permettre à des enfants de divers horizons de partager régulièrement leurs points de vue sur des thèmes liés à leur vie quotidienne, à travers la création de pages Internet. On pourrait très bien imaginer qu'une telle ressource (composée de textes, d'images et de sons), traitant de sujets présentant un intérêt certain pour les enfants, puisse favoriser l'éveil linguistique et culturel d'écoliers du primaire.
- 13 On s'aperçoit que, même s'il n'y a pas encore pléthore de ressources multimédias et si elles ne sont pas toujours en parfaite adéquation avec les besoins spécifiques des

enseignants, l'existant offre néanmoins déjà une réponse à l'intégration des TIC dans la formation en langue à l'école primaire. Et il importe, avant même d'entreprendre de créer une ressource multimédia, de prendre connaissance des différents produits disponibles, ne serait-ce que pour s'en inspirer ou bien s'en démarquer, en tout état de cause pour mûrir la réflexion en amont.

2.3. Création de la ressource Red Nose Day

- 14 En 2004-2005, il a été proposé à un groupe de stagiaires PE2 de produire, en partenariat avec des étudiants anglophones, eux-mêmes futurs enseignants, une ressource simple destinée à des élèves français qui apprennent l'anglais au primaire.
- 15 Les stagiaires ont retenu *Red Nose Day* comme thème principal parce qu'ils ont eux-mêmes découvert, grâce à leurs partenaires, ce fait culturel peu connu en France mais largement célébré dans les écoles anglaises. Ils y ont vu un intérêt pour les élèves français qui pourraient ainsi s'ouvrir à un événement culturel nouveau pour eux. La complémentarité du sujet par rapport aux ressources existantes (qu'elles soient de nature informatique ou non), ainsi que son adéquation avec les instructions officielles, ont été décisifs pour eux.
- 16 L'aboutissement fut la réalisation de cinq pages Internet disponibles sur le site de l'IUFM (IUFM de Paris, nd). Ce mini-site se décompose de la façon suivante.
 - Une page d'accueil (copie d'écran ci-dessous).

Red Nose Day !



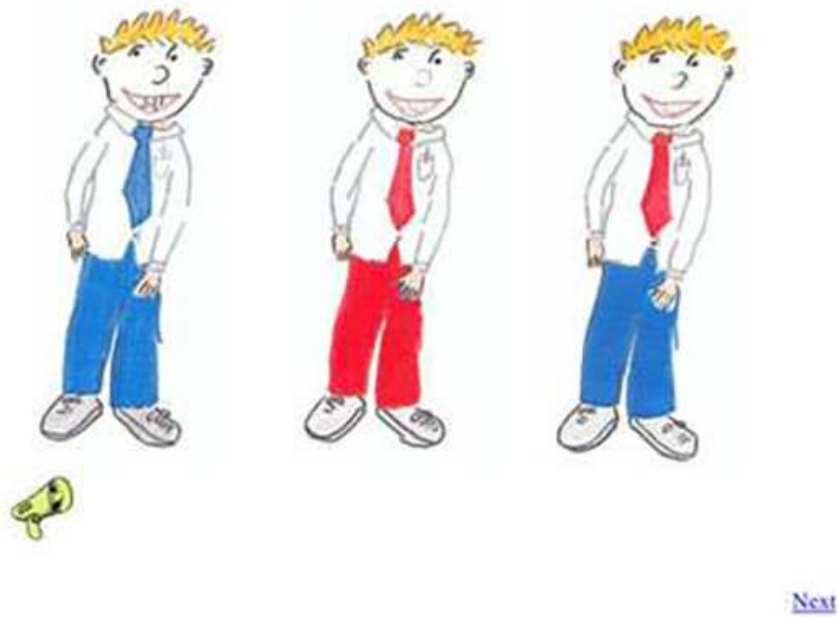
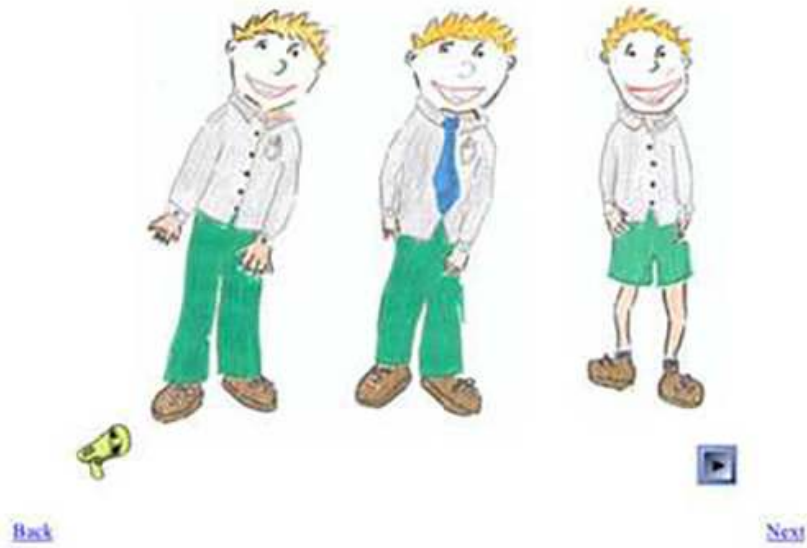
NRA

IUFM de Paris - Année 2004-2005.

Production réalisée par les stagiaires PE2B et leur formatrice : Mariel Grosbois, en partenariat avec les étudiants de King's College de Londres et leur formateur : Simon Colley.

Nos remerciements aux enfants anglais pour les dessins.

- Une première activité, de type introductif. Elle porte sur la discrimination vestimentaire et sur l'association vêtements / couleurs. Les élèves sont invités à choisir les images correspondantes aux énoncés oraux. (Voir les deux copies d'écran ci-dessous.)



- Une deuxième activité, de type découverte. Elle a pour objectif d'amener les enfants à une compréhension progressive de *Red Nose Day*. La consigne est d'ordonner les vignettes en fonction de l'histoire qui est racontée. (Voir les deux copies d'écran ci-dessous.)

1 2 3 4 5 6

Verify

Try again

[Back](#)

[Next](#)

1 2 3 4 5

Verify

Try again

[Back](#)

- 17 À noter que, non pas dans le cadre de cette formation compte tenu des contraintes horaires, mais lors d'un atelier de pratique professionnelle, c'est-à-dire de cours qui ont lieu sur le terrain, cette ressource a été testée par des élèves de CE2 (Cours Élémentaire 2^{ème} année). La séance a été filmée, ce qui nous a notamment permis de répertorier les modifications à apporter.

- 18 Certes la production est loin d'être parfaite, mais cela importe peu, dans la mesure où notre objectif n'est en fait pas de contribuer à élargir l'éventail de ressources disponibles. Pour nous, l'intérêt ne réside pas vraiment dans le produit fini mais dans l'apport éventuel de ce type de projet en termes d'acquisition de la L2 chez les stagiaires, à travers les échanges langagiers que cette tâche implique.

3. Tâche de création multimédia et acquisition en L2

- 19 Nous faisons, en effet, l'hypothèse que la tâche de création multimédia telle que nous l'avons proposée aux stagiaires est susceptible de servir chez eux de déclencheur en termes d'apprentissage de la L2.
- 20 Aussi devons-nous considérer cette tâche à la lumière des théories d'acquisition et de l'approche socio-culturelle.

3.1. Références théoriques

- 21 Si l'on se penche brièvement sur le concept de communication, on peut retenir ce qu'écrit Bange (1992 : 16) :
- 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.
- 22 Culioli (1999 : 92) souligne que :
- 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.
- 23 Il précise que "*l'interlocuteur n'est pas simplement un locuteur en miroir*". (2002 : 34)
- 24 Les échanges sont donc infiniment complexes, compte tenu du foisonnement de sens, de l'ambivalence ou de la plurivalence des énoncés, d'où la nécessité de négocier le sens.
- 25 En matière d'apprentissage de L2, les théories d'acquisition accordent précisément une place importante à l'interaction et à la négociation du sens.
- 26 Si l'on s'intéresse au processus de construction de la langue chez les apprenants, on constate que l'interaction contribue à une restructuration linguistique de leur interlangue.
- 27 Py a introduit la notion de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) pour qualifier des échanges qui offrent des vertus acquisitionnelles. Il les définit comme : "*un mouvement d'autostructuration*" de l'interlangue sur lequel s'appuie "*un mouvement d'hétérostructuration*" du natif (Py, 1990 : 83).
- 28 Long (1983) avance que la négociation permet au locuteur le moins compétent de signaler ses difficultés de compréhension et d'obtenir en retour, de la part du locuteur "expert",

un *input* plus compréhensible. Cette hypothèse d'interaction a d'ailleurs évolué en accordant une place importante non seulement à l'*input* mais aussi à l'*output*. Ainsi, en 1996, Long signale que le déclencheur de la négociation émane aussi de la production de l'apprenant.

- 29 Ce point de vue est corroboré par Swain (1985) pour qui l'*output* des apprenants dans l'interaction a un impact direct sur l'acquisition, dans la mesure où ils prennent conscience d'un manque dans leur interlangue et essaient d'y remédier. C'est ce que l'on appelle repérage et *noticing-the-gap*. D'après Ellis (2003) ce repérage est facilité par le savoir explicite.
- 30 À noter que les théories socio-culturelles accordent, elles aussi, un rôle central à l'échange verbal et à la collaboration. Elles abordent le discours comme un processus dynamique qui se déploie dans l'activité sociale, l'étayage permet à l'apprenant de développer ses compétences en L2.
- 31 Si l'on examine le scénario de formation proposé aux stagiaires, à savoir le projet de création multimédia mené en partenariat avec des étudiants anglophones, on s'aperçoit que cette tâche donne aux apprenants l'occasion de traiter et de négocier du sens.

3.2. Le cas de Red Nose Day

- 32 Sur les trente-deux heures de formation réparties de septembre à avril 2004-2005, les seize stagiaires concernés ont communiqué de manière individuelle par courriel avec des étudiants du *King's College* de Londres. Le contenu des échanges visait au développement d'une ressource. Les thèmes abordés, initiés par les stagiaires français, ont été : une présentation individuelle, les fêtes en Angleterre, une journée à l'école en Angleterre, la proposition du scénario retenu, la présentation de la ressource multimédia avec demande de commentaires.
- 33 Les interactions entre les stagiaires et leurs correspondants ont fourni à chaque stagiaire un *input* individuel, écrit, qui comportait pour certains un étayage linguistique plus ou moins approfondi en fonction du contrat qu'ils avaient négocié entre eux. Cet *input* venait nourrir les cours et engendrait des négociations en classe également.

3.3. Caractéristiques de la macro-tâche de création multimédia

- 34 Examinons de plus près la tâche de création multimédia proposée aux stagiaires, que l'on peut qualifier de macro-tâche.
- 35 Pour cela, nous proposons de prendre appui sur les critères de validation des tâches, tels qu'ils ont été synthétisés par Demaizière et Narcy-Combes (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 54-55), à partir des ouvrages de Chapelle (2003) et Ellis (2003) :
- 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).
- 36 Nous nous apercevons que la création multimédia ancre l'apprentissage dans le concret. En effet, elle est directement liée à la réalité professionnelle des stagiaires, à savoir l'apprentissage de l'anglais pour les élèves du primaire. Lorsqu'ils ont comme objectif la création d'une ressource multimédia, les stagiaires sont amenés à se poser des questions sur son intégration future dans une progression pédagogique, à penser sa complémentarité avec d'autres supports... Le contenu de la tâche est pertinent professionnellement, ce qui a engendré chez eux motivation et investissement. Il en va de même pour certaines des autres tâches induites, notamment l'échange de courriels avec les partenaires anglophones. Il s'agit là d'une situation de communication que l'on pourrait qualifier d'"authentique" ou de réaliste, dont le caractère situé fait que l'apprenant traite globalement du sens.
- 37 Cette macro-tâche peut donc se définir comme un ensemble d'actions réalistes, d'activités qui font sens, et qui conduisent à une production langagière qui sert les objectifs des apprenants dans leur optique professionnelle.
- 38 Par ailleurs, cette macro-tâche suscite interactions et négociation du sens. En effet il importe pour les stagiaires de recueillir individuellement des informations auprès de leur partenaire, puis de les partager avec le groupe classe : cette mise en commun s'avère indispensable pour envisager une exploitation commune des informations permettant d'aboutir à une création multimédia collective.
- 39 Du point de vue des stagiaires, il est donc possible de décomposer les échanges de la manière suivante :
- *output* écrit (par la rédaction des courriels) ;
 - *input* écrit des partenaires anglais ;
 - *output* oral en classe (entre les stagiaires et le formateur).
- 40 On s'aperçoit que l'*input* est apporté à la fois par les correspondants anglais, et par l'interlangue des autres apprenants.
- 41 La macro-tâche déclenche donc des interactions susceptibles, d'après les hypothèses théoriques, de créer des Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA). On peut ainsi considérer, en s'appuyant sur les références théoriques, que cette tâche de création multimédia collective servira de déclencheur de processus conduisant à l'apprentissage de l'anglais chez les stagiaires.
- 42 Mais la spécificité de la situation réside aussi dans son caractère hybride : le fait qu'elle allie distance et présentiel.

4. Effets sur la production orale

- 43 Dans notre cas de figure, c'est l'impact de la macro-tâche de création multimédia sur la production orale des stagiaires qui nous intéresse au premier chef. Aussi devons-nous nous interroger sur l'effet de ce scénario d'apprentissage sur l'*output* oral compréhensible et sur la manière d'optimiser ce dernier.

4.1. Problèmes d'interférence, de nativisation

- 44 On notera d'abord que l'*input* dont bénéficient les stagiaires relève à la fois de l'écrit (par le biais des courriels des partenaires anglais) et de l'oral (informations fournies par l'interlangue des autres stagiaires du groupe, ainsi que par le formateur, l'assistante et quelques ressources externes).
- 45 Mais l'*input* fourni par les partenaires anglophones est exclusivement de l'ordre de l'écrit. Il est donc dépourvu de la dimension phonétique et paralinguistique, même si, comme quelques recherches l'ont déjà montré, les courriels présentent certaines caractéristiques de l'oral.
- 46 Or, Dupoux signale (2001: 25)
- It still remains possible that a phonological code is automatically assembled during word production. Indeed, in such a task, subjects have to compile and output a phonological plan corresponding to the written input. It is then possible that a phonological output code is derived from the visual input
- 47 Dupoux conclut de ses recherches que si l'activation phonologique n'est pas automatique lors de la lecture, il pourrait en être autrement dans le cas d'une production orale à partir d'un *input* écrit.
- 48 D'où les questions suscitées par notre scénario d'apprentissage, compte tenu de l'objectif de la formation, à savoir l'optimisation de la production orale. Qu'en est-il lorsque l'*input* de référence est en partie de l'ordre de l'écrit ? Quel code phonologique les stagiaires vont-ils activer ? Quels risques cela entraîne-t-il ? Il nous faudra analyser les problèmes d'interférences dues aux habitudes de la langue maternelle, et le risque de fossilisation qui constitue un trait distinctif de l'interlangue.
- 49 Comme le soulignent Demaizière et Narcy-Combes (2005) :
- La nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage).
[...] on n'oubliera pas que la nativisation joue dès le niveau des perceptions, en particulier au plan phonologique.
- 50 Il importe donc de cerner les effets engendrés par les tâches proposées. Puis, s'ils s'avèrent gênants, il convient d'analyser comment ils peuvent être compensés.
- 51 Notre macro-tâche de création multimédia offre des activités cognitives susceptibles de déclencher des apprentissages. Mais il est aussi nécessaire, pour la valider, de répertorier les difficultés éventuelles qu'elle génère au niveau de l'*output* compréhensible, et d'envisager le cas échéant des possibilités d'y remédier en proposant aux stagiaires un travail cognitif susceptible de faire évoluer leurs représentations du système de la L2, de réduire puis de remplacer leurs interprétations erronées.

4.2. Rôle du formateur pour optimiser l'output compréhensible

- 52 Le formateur a un rôle de médiation à jouer, qui s'estompera progressivement en fonction du recul pris par l'apprenant. En effet, l'apprenant ne peut pas toujours repérer par lui-même le décalage entre les données nouvelles et la compréhension qu'il en a, ou bien l'utilisation qu'il en fait. Une médiation s'impose donc, du moins tant que le nouvel

apprentissage n'est pas encore fixé. C'est au formateur qu'il incombe de fournir un étayage en facilitant le repérage, en développant la connaissance explicite grâce à la mise en place d'un travail métalinguistique, en focalisant l'attention de l'apprenant sur les points qui lui posent problème.

- 53 Le formateur doit donc élaborer, autour de la macro-tâche principale, dans notre cas la création d'une ressource multimédia, d'autres tâches complémentaires, plus ciblées, qu'elle soit de type macro ou micro, afin de répondre aux besoins décelés chez les apprenants. Elles ont comme objectif de confronter les apprenants à des obstacles, afin de focaliser leur attention sur ce à quoi ils doivent prêter attention en L2. Elles doivent entraîner chez eux une prise de conscience qui devrait contribuer à créer les conditions de repérage et de traitement du sens nécessaires pour qu'ils puissent mener à bien leur apprentissage.
- 54 Voici deux exemples de tâches proposées aux stagiaires pour les aider à la fois sur le plan phonologique et linguistique.

4.3. Exemples "d'interventionnisme pédagogique"

- 55 Dans l'optique de produire une ressource multimédia commune, les stagiaires devaient partager oralement en classe les informations qu'ils avaient obtenues de leurs partenaires anglophones. En prise avec des difficultés de prononciation de certains mots contenus dans leurs courriels (par exemple : *education, primary, Africa, foreign...*), un besoin de repère avait été formulé par les stagiaires eux-mêmes.
- 56 À l'aide des ouvrages de Deschamps (1994) et Huart (2002), des tâches ont été conçues par le formateur pour aider les stagiaires à réfléchir, à partir de leurs énoncés, à la manière de relier le système graphique au système phonétique. Ils ont ainsi été amenés à déduire par eux-mêmes des schémas réguliers d'accent de mot, à formuler des règles auxquelles se fier par la suite pour éviter de s'en remettre au hasard.
- 57 La réflexion ne s'est pas limitée au schéma accentuel du mot, il s'est étendu à celui de la phrase qui lui, dépend de l'intention de signifier de l'énonciateur. Il importait de faire prendre conscience, 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*".
- 58 Ces tâches visaient à aider les stagiaires à percevoir des distinctions pour pouvoir ensuite les réaliser et réduire les interférences du système phonologique de la langue maternelle. Cela permettait de mettre en avant l'importance du système accentuel pour la construction du sens et pour diminuer ainsi le risque de malentendus.
- 59 Ce travail métalinguistique a été pensé pour guider les stagiaires à découvrir des régularités, au sein d'une approche intégrée des aspects oraux de la langue, pour les aider à une systématisation en vue de favoriser l'acquisition. On peut penser, comme Ellis, que ce travail explicite d'aide au repérage, vient faciliter l'apprentissage implicite.
- 60 Sur le plan linguistique, une tâche a été élaborée pour aider les stagiaires au repérage, à l'instar de ce que Chapelle propose (2003 : 68) :
- 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.

- 61 Cette tâche consistait, pour les stagiaires, à répertorier, dans un bloc-notes personnel, ce qui leur paraissait utile et pertinent dans les courriels que les partenaires anglais leur avaient adressés. Ainsi, grâce à la macro-tâche de création multimédia, l'apprenant travaille dans un dispositif qui met en œuvre des besoins "réels" et concrets qui font sens pour lui, et suscite des interactions langagières en adéquation avec son environnement professionnel. Par ailleurs, l'apprenant trouve un soutien dans la médiation proposée, qui lui permet de remédier aux problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement ciblé, plus spécifique et néanmoins en relation avec la tâche principale, afin de lui permettre de développer son autocontrôle.
- 62 Toutefois, la difficulté réside aussi dans le fait de parvenir à gérer le tout dans le temps imparti, dans notre cas trente-deux heures de formation en présentiel...
- 63 Le type de tâche proposé dans notre scénario de formation, à savoir la participation à un projet collectif de création multimédia, nous semble en accord avec les théories d'acquisition de L2 et l'approche socio-constructiviste. Mais si elle est motivante pour les stagiaires (grâce à son caractère réaliste, notamment le fait qu'elle débouche sur une ressource directement utilisable par des élèves du primaire) et si les interactions qu'elle génère servent de déclencheurs d'apprentissage, il reste néanmoins à traiter les données recueillies pour analyser finement l'impact de la tâche sur la production orale, et ainsi tenter de valider un tel scénario d'apprentissage dans l'optique qui est la nôtre.

5. Conclusion

- 64 Il s'avère donc que dans le cadre de notre formation, nous envisageons la création multimédia sous un jour différent de celui évoqué par Bangs et Shield, qui proposent le développement d'un outil auteur à la fois simple et puissant, permettant aux enseignants de produire du contenu adapté aux besoins spécifiques de leurs apprenants.
- 65 Notre objectif est de penser la création d'une ressource multimédia comme une activité, parmi d'autres, susceptible de déclencher des processus d'apprentissage en L2 chez les stagiaires qui participent à son élaboration. Cette tâche est désormais envisageable dans le cadre de la formation des futurs professeurs des écoles grâce, d'une part, à l'existence d'outils de communication et de développement assez facilement accessibles, et, d'autre part, à l'instauration du B2i (Brevet Informatique et Internet) et du C2i (Certificat Informatique et Internet), qui invitent les stagiaires à maîtriser les TIC. Mais nous gardons constamment présent à l'esprit que ce sont précisément les processus d'acquisition linguistique que cette tâche entraîne qui priment pour nous.
- 66 Nous ne cherchons pas à créer des ressources pour compléter le manque actuel qui pourrait se faire sentir. À chacun son métier (ce qui n'exclut évidemment pas le travail combiné de développeurs, ergonomes et enseignants pour participer conjointement au développement de ressources adéquates, mais dans un autre contexte). Car selon qu'il s'agit de ressources élaborées par des professionnels, ou par des enseignants (voire des apprenants comme nous l'avons envisagé), les finalités ne sont pas les mêmes. Dans notre cas de figure, ce sont les compétences mises en œuvre qui comptent, bien plus que le produit fini, même s'il est susceptible de venir élargir l'offre actuelle de ressources, cela ne constitue en rien une obligation ou une contrainte.
- 67 À ce stade de notre recherche, il nous reste à mesurer les effets du scénario d'apprentissage proposé sur l'acquisition en L2 et à considérer une validation

longitudinale, pour pouvoir avancer des résultats. En termes de production orale, les données recueillies pourront être analysées sur la base des critères du Cadre européen de référence pour les langues. Les tâches et les interactions qu'elles suscitent seront examinées, ainsi que les problèmes d'interférence entre L1 et L2.

BIBLIOGRAPHIE

Bangs, P. & Shield, L. (1999). "Why change authors into programmers ? ". *ReCALL*, vol. 11, n° 1. pp. 19-29.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.

Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

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. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et apport des TIC". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 8. pp. 45-64. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Deschamps, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*. Paris : Ophrys.

Dupoux, E. (dir.) (2001). *Language, Brain and Cognitive Development - Essays in Honor of Jacques Mehler*. Cambridge, MA : MIT Press. Traduit en français : (2002). *Les langages du cerveau*. Paris : Odile Jacob.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.

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

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.

Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ". *Le français dans le monde*, numéro spécial, février- mars. pp. 81-88.

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, Mass.: Newbury House. pp. 235-252.

Sites Internet

Furon, É. (nd). *Poisson rouge*. <http://www.poissonrouge.com>

IUFM de Paris (nd). *Red Nose Day*. <http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/RedNose/>, (lien valide le 06/12/2006)

PICTO, banque d'illustrations gratuites (nd). Site réalisé en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Québec. <http://www.picto.qc.ca>, (lien valide le 06/12/2006)

Winfrey, A. (2005). *Making Fiends*. <http://www.makingfiends.com/>

RÉSUMÉS

Cet article présente un projet de création multimédia entre des stagiaires de l'IUFM de Paris, futurs professeurs des écoles, et des étudiants du King's College de Londres. Mais l'objectif n'est pas tant de contribuer à élargir l'éventail des ressources disponibles pour l'apprentissage de l'anglais au primaire en France, que de permettre aux stagiaires de développer leur compétence en expression orale. De ce fait, il importe de cerner l'impact d'un tel scénario de formation sur leur acquisition en L2, notamment compte tenu du fait que les interactions avec les correspondants britanniques se font au moyen du courriel. Quels effets cela engendre-t-il sur la production orale des stagiaires et quel rôle cela implique-t-il pour le formateur ?

This article focuses on a project in which trainee teachers in Paris and PGCE students in London created a multimedia resource together. The objective is not so much to increase the teachers' range of resources, but rather to encourage the French trainee teachers to develop their own oral production in English. It is therefore important to study the impact of such a task on their L2 acquisition. Considering that the interactions with their British partners are e-mail-based, the key questions seem to be: what is the impact on the trainee teachers' oral production and what role does this type of activity imply for their instructor?

INDEX

Mots-clés : ressources multimédias, travail collectif, distance / présentiel, nativisation, médiation

Keywords : multimedia resources, technology-based tasks, L2 acquisition, interaction, mediation

AUTEUR

MURIEL GROSBOIS

Muriel Grosbois est impliquée dans l'utilisation des TIC pour l'apprentissage des langues depuis plusieurs années. Elle enseigne à l'IUFM de Paris et prépare une thèse à Paris 3 sous la direction de Françoise Demaizière. Sa recherche porte sur la création multimédia, en présentiel et à distance, comme levier d'apprentissage de l'anglais.

Courriel : [muriel.grosbois\[at\]wanadoo.fr](mailto:muriel.grosbois@wanadoo.fr)

Adresse : 5 rue Bouilloux-Lafont, 75015 Paris, France.