

## **UN PROJET DE (RECHERCHE)-DÉVELOPPEMENT POUR SE PERFECTIONNER EN LANGUE 2**

**Muriel Grosbois**

**IUFM de l'académie de Paris, Sorbonne - Laboratoire DILTEC, Paris 3**

**Résumé :** Cet article traite de l'impact d'un projet de développement d'une ressource numérique sur l'apprentissage d'une langue 2 (L2). Après une brève présentation du dispositif de formation mis en place entre le *King's College* de Londres et l'IUFM de Paris, dans lequel étudiants anglais et stagiaires français communiquent à distance en vue d'une création multimédia collective, la pertinence du projet en termes d'apprentissage de la L2 est étudiée en prenant appui sur les théories de référence. C'est ensuite la nature même du projet qui est examinée à la lumière des définitions de la recherche-développement et des exigences de formation du public concerné. Enfin, les résultats de l'évaluation de la compétence de production orale des participants sont discutés pour aboutir à une réflexion sur l'intérêt d'un tel projet dans le cadre de la formation de formateurs.

**Mots-clés :** formation de formateurs, recherche-développement, enseignement-apprentissage des langues, production orale, TIC

## 1. Introduction

Cet article fait suite à une communication effectuée lors du colloque « Echanger Pour Apprendre en Ligne » (EPAL). Centrée sur un projet entre des apprenants français et anglais échangeant à distance grâce à Internet, c'est-à-dire des partenaires électroniques ou *epals* (pour reprendre la terminologie du *Netspeak* défini par Crystal en 2001), notre communication s'inscrit donc « naturellement » dans ce colloque. Elle s'inscrit précisément dans l'axe « conception » du colloque, dans la mesure où elle s'articule autour d'un projet de création multimédia mené entre des stagiaires français (futurs professeurs des écoles) et des étudiants anglais (futurs enseignants de langues), à des fins d'enseignement-apprentissage de la Langue 2 (L2).

Nous avons émis l'hypothèse que participer à un projet de développement d'une ressource numérique, avec des partenaires distants dont on étudie la langue et la culture, est un moyen pour les stagiaires professeurs des écoles de se perfectionner en L2, et plus exactement, que c'est un moyen pour eux d'améliorer leur production orale en L2. Cet article est ainsi l'occasion de questionner un point d'entrée à l'apprentissage de la L2 dans le cadre d'une formation de formateurs.

Afin de valider ou non notre hypothèse, nous commencerons par présenter le dispositif de formation en lien avec les repères théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée. Nous analyserons ensuite le projet en regard de ce que l'on entend par « recherche-développement » dans la littérature du domaine. Enfin, nous examinerons les effets de la participation au projet sur la compétence de production orale en L2.

## 2. Le dispositif

Le terme « dispositif » est ici entendu au sens défini par Pothier c'est-à-dire :

*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)*

Ce qui nous invite à préciser le contexte de formation, ainsi que les objectifs visés et le cadre théorique retenu.

### 2.1. Le contexte de formation

Le projet a été mis en place entre le *King's College* de Londres et l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Paris par deux formateurs, à savoir mon collègue anglais et moi-même. Nous l'avons mené de 2004 à 2006, avec des groupes d'apprenants différents chaque année. Il impliquait, d'une part, des étudiants *PGCE* (futurs enseignants de langue, en l'occurrence de français) et, d'autre part, des stagiaires Professeurs des Ecoles 2<sup>ème</sup> année (PE2) devant enseigner l'anglais à leurs futurs élèves. Précisons que ces derniers, pour la plupart, n'avaient pas étudié l'anglais depuis le Baccalauréat, ou très peu, et voyaient donc comme un obstacle certain la perspective pour le moins stressante d'enseigner une L2 dans laquelle ils éprouvaient eux-mêmes des difficultés à s'exprimer, surtout à l'oral.

Nous leur avons proposé de développer collectivement un didacticiel destiné à l'apprentissage de l'anglais par des élèves d'école primaire en France. Quels étaient les objectifs visés pour les participants ?

## 2.2. Les objectifs

Le formateur anglais y a vu pour ses étudiants un intérêt sur le plan de l'enseignement d'une L2 grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) parce que, s'agissant de « *PGCE students* », leur dernière année de formation n'est plus centrée sur l'apprentissage de la discipline qu'ils vont enseigner (dans leur cas le français, plus une autre langue), mais sur la façon de l'enseigner. Et dans ce cadre, il leur est demandé de constituer un portfolio TIC dans lequel ils doivent rendre compte de l'usage de l'outil informatique en rapport avec des situations didactiques/pédagogiques. Leur contribution au développement d'un didacticiel destiné à l'apprentissage d'une L2 par des élèves français pouvait les aider à élaborer ce document.

Par contre, l'intérêt pour les stagiaires de l'IUFM résidait essentiellement dans les échanges langagiers sous-tendus par le projet, car l'objectif de la formation était de développer l'apprentissage de la L2 chez les stagiaires PE2, en particulier leur compétence de production orale, compétence-clé dans l'exercice de leur profession. Pour cela, un volume horaire de trente-deux heures (réparties en seize séances) était octroyé par l'institution.

On se place ainsi, côté français, dans l'optique d'une formation à de futurs professeurs des écoles dont le niveau en L2 est faible, qui sont peu motivés par l'apprentissage de cette L2 (et encore moins par la perspective de devoir l'enseigner) mais qui, dans les autres disciplines étudiées à l'IUFM, bénéficient de formations avec une entrée de l'ordre de la pédagogie/didactique. D'où l'idée de leur proposer, pendant leur cours d'anglais L2, d'effectuer une tâche en lien avec leur formation professionnalisante, en participant à un projet qui intègre une approche didactique, et qui est susceptible de leur permettre de se perfectionner en L2. Dans quel cadre théorique s'inscrit-on alors ?

## 2.3. Les repères théoriques

L'approche socio-constructiviste constitue une assise théorique à notre recherche, en particulier les travaux de Vygotski, mais aussi ceux de Bruner, qui accordent un rôle central à la collaboration dans l'évolution des facultés cognitives et langagières. En effet, Vygotski avance que le développement cognitif de l'enfant, et de l'humain en général, est dépendant des relations sociales : l'apprentissage repose sur une aide mutuelle entre un expert et un novice. Grâce à l'interaction, l'enfant est amené à questionner l'objet d'apprentissage, à mettre à jour ses représentations internes, ce qui lui permet d'accéder à un espace potentiel de progrès auquel il n'aurait pas eu accès autrement. La théorie de Bruner est très proche de celle de Vygotski 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).*

En didactique des langues, la conviction que l'interaction sociale participe vivement à la (re)construction, (re)structuration de l'interlangue s'est progressivement renforcée et les travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et alloglottes insistent 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, qu'il définit ainsi :

*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).*

Sachant que les connaissances se construisent non seulement de manière individuelle mais aussi en relation avec autrui, les situations d'apprentissage mises en place aujourd'hui tendent à intégrer la dimension collective. A cet égard, dans la littérature du domaine et en particulier chez Dillenbourg (1999) ainsi que Henri et Lundgren-Cayrol (2001), une distinction est établie entre collaboration et coopération. La collaboration consiste à proposer aux participants de réaliser la totalité d'une tâche en commun, alors que 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. A noter cependant que la distinction entre « coopératif » et « collaboratif » est parfois ténue, d'autant que les deux peuvent coexister, d'où le fait que certains auteurs dont Mangenot (2003) préconisent l'hyperonyme « collectif ».

La dimension collective de l'apprentissage renvoie souvent au cadre théorique de l'apprentissage situé, défini par Collins, Brown et Newman (1989) comme donnant une priorité au pragmatisme et au sens :

*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).*

Il s'agit d'un apprentissage signifiant dans la mesure où il porte sur des tâches proches des besoins des apprenants, et qui présentent par conséquent un intérêt certain pour eux.

Les définitions d'un travail collectif à caractère situé soulignent aussi l'importance de l'action et de l'interaction entre les participants. Si l'on remonte aux sources de la théorie de l'action définie par Leontiev (1981 : 17-18), 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.

Combiner la théorie de l'action et la dimension sociale inhérente à l'apprentissage ouvre des perspectives en didactique : cela permet d'inscrire l'apprentissage dans une théorie de l'action sociale, et donc de la co-action, comme l'explique notamment Puren (2002). Comment y parvenir ? En retenant ce qui a trait à la pédagogie du projet par exemple. Appartiennent à cette mouvance des pédagogues comme Dewey (1899) 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 (1928) est aussi représentatif de cette pédagogie. Le courant initié par Papert qui consiste, pour l'apprenant, non pas à utiliser un produit fini mais à s'impliquer dans la création même, est une approche qui s'apparente à la pédagogie Freinet ainsi qu'à celle de Dewey (apprendre en agissant).

Ainsi, d'un point de vue théorique, le scénario de formation proposé peut se résumer de la façon suivante. Il repose sur un projet de développement d'une ressource numérique. Ce projet engendre des activités qui supposent une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de problème (caractéristique de l'apprentissage collaboratif) même si, en matière de production multimédia, les tâches ont été réparties librement en fonction des possibilités, des compétences, des envies et des disponibilités de chacun, ce qui nous range davantage dans la catégorie de l'apprentissage coopératif.

Ce projet implique des interactions verbales, une négociation de sens entre les différents partenaires. En effet, toutes les étapes de la création collective de la ressource numérique ont impliqué des échanges se produisant soit à distance, entre les stagiaires et leurs partenaires du *King's College*, soit en présentiel, entre les membres du groupe-classe composé des stagiaires, de l'assistante d'anglais et de moi-même, formatrice.

Enfin, ce projet a doté la communication d'un caractère situé, les échanges étant en prise directe avec les besoins professionnels des participants.

Le scénario de formation est donc susceptible de favoriser le développement du processus de construction des connaissances langagières des stagiaires, selon les théories convoquées.

Puisque nous nous situons dans la perspective du « *Learning by doing* », interrogeons-nous maintenant sur ce qui a été produit par les « acteurs-créateurs » (statut que le projet fait revêtir aux apprenants, selon l'expression de Courtois et Jossso), avant d'analyser ce que la situation de travail a permis ou non d'améliorer en L2.

### 3. Learning(what) by doing... (what)?

Examinons d'abord la ressource créée collectivement pour nous intéresser ensuite aux étapes relatives à son élaboration et à celles inhérentes au processus caractéristique de la recherche-développement.

#### 3.1. La ressource numérique

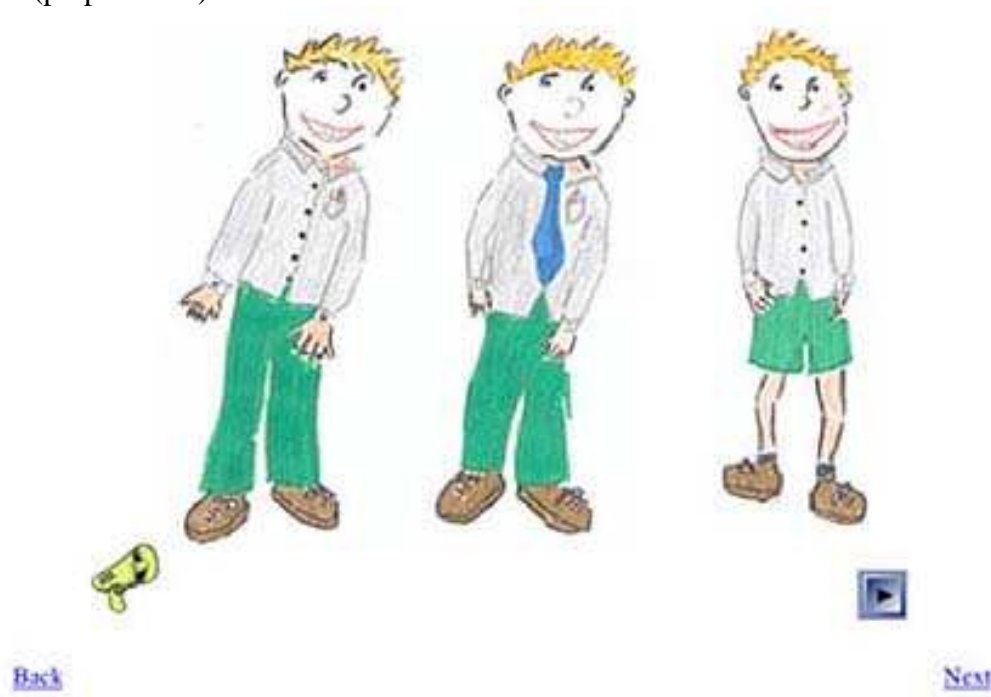
La ressource numérique est destinée à des élèves français de cycle 3 en France (niveau CE2, CM1 ou CM2) c'est-à-dire âgés de 8 à 10 ans.

L'objectif visé est de leur faire découvrir un fait culturel largement célébré dans les écoles anglaises : *Red Nose Day* (journée initiée par l'association caritative *Comic Relief*, qui récolte des fonds par le biais d'actions drôles). La ressource est disponible à l'adresse :

<http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/RedNose/>

Elle est composée de pages Internet, dont les deux suivantes.

Activité 1 (préparatoire)



Après avoir écouté l'énoncé (ici : *John's wearing trousers, a shirt and no tie*), l'élève sélectionne le personnage correspondant à la description orale. S'il se trompe, des indications visuelles et orales ont été prévues en retour, du type :

*No, look! He's wearing a tie.*

*No, look! He's wearing shorts.*

Activité 2 (*Red Nose Day*)

.....  
**1**  
.....

.....  
**2**  
.....

.....  
**3**  
.....

.....  
**4**  
.....

.....  
**5**  
.....

.....  
**6**  
.....

Verify

Try again

Back

Next

Ici, l'élève écoute l'histoire et place les dessins illustratifs dans l'ordre chronologique de la narration en les glissant sur les numéros prévus à cet effet.

Le contenu de cette première partie de l'histoire est :

*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.

Quelles étapes avons-nous observées pour créer cette ressource ?

### 3.2. Etapes de la création

Nous avons commencé par procéder à une synthèse des objectifs de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, en prenant appui sur les instructions officielles, c'est-à-dire le champ de la « didactique institutionnelle » selon les termes de Bailly (1997 : 17).

Nous avons ensuite analysé une ressource numérique existante (intitulée *Swim*, présentée dans Grosbois, 2006) et réfléchi à son intégration dans une progression pédagogique.

Nous avons également cerné les besoins des élèves, ce qui nous a conduits à choisir un thème (parmi les éléments informatifs culturels fournis par les partenaires du *King's College*, tout en étant en adéquation avec le programme officiel), puis à élaborer une trame, pour aboutir à l'ébauche d'un scénario papier.

Nous avons alors rédigé le cahier des charges :

## **Specifications**

### **I. Functional level**

#### 1. Objectives

- 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 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).

### III. Technical level

- Necessary software (*Flash* and *Dreamweaver*).
- Sound file format: MP3.
- Size of drawings: A4.

Les décisions prises lors de la rédaction du cahier des charges a abouti à trois documents de synthèse concernant respectivement, les sons (dont un extrait figure ci-dessous), les dessins, et le planning prévisionnel.

| 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?                                |

Nous avons ensuite pu élaborer un prototype, que nous avons mis à jour en intégrant progressivement les dessins et les sons a priori définitifs.

Suite à des problèmes de lecture d'image et de navigation qui nous sont apparus, nous avons modifié la ressource, puis nous l'avons finalisée et mise en ligne.

Nous avons également prévu son intégration dans une progression pédagogique, et nous l'avons testée grandeur nature avec des élèves de cycle 3 (classe de CE2). Nous avons alors été en mesure d'analyser son utilisation par les élèves (la séance test en classe ayant été filmée pour un meilleur recul réflexif). Nous en avons déduit des améliorations à apporter.



On s'aperçoit que nous avons adopté une démarche de développement rigoureuse, dont certaines étapes rappellent celles de la recherche-développement. Le travail effectué relève-t-il pour autant de la recherche-développement ?

### **3.3. Formation de formateurs et apprentissage de la L2 : recherche-développement, pratique réflexive ?**

Les définitions de la recherche-développement mettent l'accent sur l'innovation (la méthodologie étant issue du secteur industriel). On lit en effet dans le Manuel de Frascati :

*Pour qu'un projet de développement de logiciel soit classé dans la R-D, son achèvement doit nécessiter un progrès scientifique et/ou technologique et il doit avoir pour objet de dissiper une incertitude scientifique et/ou technologique de façon systématique (2002 : 53).*

La recherche-développement se caractérise également par le processus itératif entre théorisation et conception, c'est-à-dire entre recherche et développement. Guichon par exemple présente le cycle de la recherche-développement comme une boucle entre recherche/développement/évaluations/rétroactions (2006 : 52).

Dans cette optique, la création de la ressource numérique à laquelle nous nous sommes livrés aurait également dû intégrer, entre autres, les étapes suivantes :

- S'interroger sur le processus de la compréhension de l'oral et s'appuyer sur 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).

- Réfléchir à la spécificité des documents numériques et plus particulièrement à la multimodalité (en considérant l'effet de la pluralité des codes sur l'apprentissage), mais aussi au guidage, pour lequel Demaizière déclare qu'il est « *à la fois préalable à l'accès aux ressources, puis dans et à côté des ressources pendant leur utilisation* » (2004 : 87), ainsi qu'aux notions de charge cognitive et d'ergonomie. Tricot souligne à cet égard que « *l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité sont trois dimensions pertinentes et complémentaires dans l'évaluation des documents numériques pour l'apprentissage* » (2007 : 186) et que « *un bon document électronique pour l'apprentissage, est [donc] non seulement utile à l'apprentissage visé, mais encore utilisable et acceptable* » (2007 : 177).

Nous avons certes développé une ressource destinée à l'apprentissage, mais notre projet ne se confond donc pas pour autant avec un projet de recherche-développement, même entendu au sens du modèle de recherche-développement collaborative défini par Lamy en ces termes :

*si l'on replace l'objectif ultime de la recherche-développement éducative là où il doit se trouver – dans l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage – alors ce serait plutôt dans une pratique d'équipe, où l'utilisateur (apprenant ou enseignant) ferait partie de l'équipe dès le début qu'il faudrait l'envisager, même si nous ne parlons ici que d'une petite équipe (2007 : 59).*

Et d'ailleurs, il ne pouvait pas vraiment être question de recherche-développement. En effet, s'agissant d'un contexte de formation de formateurs, les stagiaires ne sont pas en train d'apprendre à être des chercheurs, ils sont en train d'apprendre à être des formateurs. Par contre, apprendre à être formateur se conjugue (ou plus exactement devrait se conjuguer) avec apprendre à être praticien réflexif. Et participer à un projet de développement d'un didacticiel, n'est-ce pas là un moyen pertinent de préparer à la posture du praticien réflexif ?

Examinons maintenant si le projet a été un moyen de contribuer au développement de la production orale en L2 des stagiaires.

## 4. Evolution de la production orale en L2

Afin de cerner les effets du projet sur la compétence de production orale, nous présenterons d'abord brièvement le type d'évaluation mis en place et les critères évaluatifs retenus.

### 4.1. Type d'évaluation

Sachant que l'évaluation se doit d'être en adéquation avec les principes mêmes de l'apprentissage et que la formation en L2 proposée repose sur une approche par tâches situées professionnellement qui invitent les apprenants à communiquer, il était pertinent d'évaluer, d'une part, sur la base de réalisation de tâches et, d'autre part, sur un axe à la fois pragmatique et linguistique. Le Diplôme de Compétence en Langue (DCL), le certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur (CLES) et le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) sont conformes à ce principe. Et, pour le DCL comme pour le CLES, l'évaluation par la tâche s'effectue dans le cadre d'une résolution de problème générée par un scénario, accompagné de grilles permettant de repérer la performance linguistique des apprenants ainsi que leur niveau d'opérationnalité.

Nous n'avons pas retenu de scénario d'évaluation parmi ceux déjà proposés par le DCL ou le CLES, car les thèmes abordés étaient trop éloignés de l'optique professionnelle des stagiaires. Nous avons donc élaboré deux tâches évaluatives. Sans entrer ici dans le détail de l'élaboration des tâches évaluatives, nous précisons toutefois que nous avons pris appui sur des références théoriques dont Baker (1989), Ellis (2003), et Chalhoub-Delville (2001).

La première tâche évaluative consistait en une interview entre deux stagiaires, devant recueillir et fournir des informations sur des thèmes donnés, en rapport avec le domaine de l'enseignement. La seconde tâche évaluative consistait à rendre compte d'un enregistrement sur cassette, traitant d'un thème là aussi en rapport avec le domaine de l'enseignement. Cette deuxième tâche complète la première dans la mesure où elle est moins empreinte de variabilité. En effet, dans le cas de l'interview entre deux stagiaires, la production orale est fonction des questions formulées par le pair (questions qui varient d'un individu à l'autre), alors que lorsqu'il s'agit de rendre compte d'un enregistrement sur cassette, le contenu de départ est identique pour tous.

Les deux types de tâches ont été proposées en amont et en aval de la formation. Il importe également de préciser que, afin de déceler une éventuelle évolution de la production orale des stagiaires, nous avons veillé à ce que les supports des tâches évaluatives proposées au début et à la fin de la formation soient différents, mais de nature et de difficulté comparables.

Quels critères avons-nous retenus pour évaluer la production orale ?

### 4.2. Critères d'évaluation

Nous avons adopté les critères de la grille d'évaluation du DCL (car elle offre un cadrage plus détaillé que celle du CLES ou du CECRL) et nous les avons regroupés de la façon suivante.

Pour la compétence linguistique :

- le groupe verbal (des énoncés déclaratifs et interrogatifs) ;
- la syntaxe des énoncés déclaratifs ;
- le questionnement (qui inclut la syntaxe des énoncés interrogatifs) ;
- le groupe nominal ;
- le lexique ;
- la phonologie.

Pour la compétence pragmatique :

- la quantité ;

- l'efficacité ;
- l'interaction ;
- le repérage d'informations.

A chacun de ces 10 critères correspondent des zones de niveau de compétence, zones permettant de situer l'interlangue des apprenants à un moment donné sur la base de leur degré d'opérationnalité.

Nous avons passé les productions orales de chacun des stagiaires au crible des grilles d'évaluation établies, en amont et en aval de la formation, et avons ainsi pu procéder, pour chaque apprenant, à une synthèse des données de début et de fin d'expérimentation.

Puis, nous avons récapitulé les résultats de tous les stagiaires pour accéder à une vue globale.

### 4.3. Résultats de l'évaluation

Pour l'ensemble des apprenants les résultats se résument ainsi :

| <b>Evolution de la production orale</b>  | <b>Total</b>  |
|--|---|
| Nombre de critères en progression        | 43  |
| Nombre de critères en régression         | 1   |
| <b>Nombre de critères restés stables</b> | <b>116</b>  |
|  | Ce qui fait un total général de 160 critères (10 critères pour chaque stagiaire). |

Il s'avère donc que le scénario de formation a généré plus de stabilité (environ 72,5%) que de progrès (environ 27%).

Mais en 32 heures de formation, est-il vraiment possible d'obtenir des progrès significatifs, alors que les chercheurs du domaine, dont Chapelle, s'accordent à dire que l'évolution de l'interlangue est un processus lent :

*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).*

La perception de la formation par les participants eux-mêmes mérite aussi d'être prise en compte. Dans l'évaluation qu'ils en ont faite, voici les commentaires de trois d'entre eux, qui soulignent l'impact du projet sur leurs compétences professionnelles, la motivation engendrée par l'apprentissage situé, et l'intérêt du travail collectif avec les partenaires anglophones, idées-forces partagées par l'ensemble des stagiaires.

*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).*

*Nous avons un projet concret à réaliser et donc un but qui nous permettait de nous investir dans l'apprentissage de l'anglais (Richard).*

*Très intéressant d'avoir pu allier les correspondances et la création d'un site (avec des correspondants également motivés) (Aurélie).*

## 5. Conclusion

Certes notre étude est de l'ordre du qualitatif et ne nous permet pas de généraliser les conclusions auxquelles nous sommes arrivés. Nous pouvons néanmoins avancer que le projet de développement d'une ressource numérique avec des pairs dont on étudie la langue et la culture, dans le cadre d'une formation de formateurs, est à la fois original et riche de potentialités. Par conséquent, si l'on disposait d'un temps raisonnable, on pourrait approcher la formation de formateurs de cette manière. On aurait là un point d'entrée très motivant pour apprendre la L2 et pour préparer à la posture du praticien réflexif, voire pour tendre vers la posture du chercheur en recherche-action (caractérisée par les allers-retours entre théorie et pratique), car même si les stagiaires ne sont pas de futurs chercheurs, s'approcher de cette posture, n'est-ce pas finalement ce que devrait être l'objectif d'une formation de formateurs ? En d'autres termes, on peut considérer que c'est là une piste à explorer si l'on souhaite ne pas se cantonner à une parodie de formation en langue et en didactique.

## Bibliographie

- BAILLY D., 1997, *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan, Paris.
- BAKER D., 1989, *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*, Edward Arnold, London.
- BRODIN E., 2004, « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques », dans *La notion de ressources à l'heure du numérique*, C. Develotte & M. Pothier (dir.), ENS Editions, Lyon, pp. 23-41.
- BRUNER J. S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1996.
- CHALHOU-B-DELVILLE M., 2001, « Task-based assessments: Characteristics and validity evidence », dans *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (dir.), Longman, Harlow, pp. 210-228.
- CHAPELLE C., 2003, *English Language Learning and Technology*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- COLLINS A., BROWN J. S. & NEWMAN S. E., 1989, « Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics », dans *Knowing, learning, and instruction*, L. B. Resnick (dir.), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 453-494.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- COURTOIS B. & JOSSO M.-C., 1997, *Le projet : nébuleuse ou galaxie*, Delachaux et Niestlé Paris.
- CRYSTAL D., 2001, *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DEMAIZIERE F., 2004, « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction », dans *La notion de ressources à l'heure du numérique*, C. Develotte & M. Pothier (dir.), ENS Editions, Lyon, pp. 81-103.
- DEWEY J., 1899, *The school and society*. The University of Chicago Press, Chicago, 1968.
- DILLENBOURG P., 1999, *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Pergamon, Oxford.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

- FREINET C., 1928, *Plus de manuels scolaires. Méthode vivante et rationnelle de travail scolaire par l'Imprimerie à l'École*, Éditions de l'Imprimerie à l'École, St. Paul.
- GROSBOIS M., 2006, « L'utilisation des TIC. Exemples et réflexion sur l'intégration de ressources et la mise en œuvre de projets », dans *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire - Le cas de l'anglais*, C. Tardieu (dir.), Ellipses, Paris.
- GUICHON N., 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris.
- HENRI F. & LUNDGREN-CAYROL K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- LAMY M.-N., 2007, « La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4. pp. 55-64.
- LEONTIEV A. A., 1981, *Psychology and the Language Learning Process*, Pergamon Institute of English, Oxford.
- MANGENOT F., 2003, « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », dans *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1. pp.109-125.
- MANUEL DE FRASCATI, 2002, *Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*, OCDE, Paris.
- POTHIER M., 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Ophrys, Paris.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », dans *Les langues modernes*, n° 3. pp. 55-71.
- PY B., 1990, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » dans D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive, Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars. pp. 81-88.
- TRICOT A., 2007, *Apprentissages et documents numériques*, Belin, Paris.
- VYGOTSKI L. S., 1934, *Pensée et langage*, Messidor/Éditions Sociales, Paris, 1985.

## Site internet

Ressource numérique créée : <http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/RedNose/>

## Notice biographique

Muriel Grosbois est maître de conférences en anglais à l'IUFM de l'académie de Paris, école interne de l'université Paris Sorbonne, Paris IV. Ses recherches portent sur l'usage des TIC pour l'enseignement-apprentissage des langues. Son laboratoire de rattachement est le DILTEC, université Paris 3, groupe "Tâches et dispositifs".  
Mél. : [muriel.grosbois@paris.iufm.fr](mailto:muriel.grosbois@paris.iufm.fr)