



HAL
open science

Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine la tâche et les technologies.

Shona Whyte

► **To cite this version:**

Shona Whyte. Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine la tâche et les technologies. . Linguistique. Université du Havre, 2014. tel-01140245

HAL Id: tel-01140245

<https://hal.science/tel-01140245>

Submitted on 13 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dossier présenté pour L'Habilitation à Diriger des Recherches

Discipline : didactique de l'anglais

Contextes pour l'enseignement-apprentissage
des langues : le domaine, la tâche et les
technologies

Présenté par

Shona Whyte

Université Nice Sophia Antipolis
Bases, Corpus, Langage (UMR7320)

le 20 novembre 2014

Conseiller scientifique :

M. le Professeur Jean-Claude BERTIN

Jury :

- M. Jozef COLPAERT, Professeur à l'Université d'Anvers, Belgique
- Mme. Dominique MACAIRE, Professeur à l'Université de Lorraine
- Mme. Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeur à l'Université de Nantes
- Mme. Annick RIVENS-MOMPEAN, Professeur à l'Université de Lille
- Mme. Claire TARDIEU, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Volume 3 : Note de synthèse

Remerciements

Je tiens à remercier Jean-Claude Bertin (conseiller scientifique) et les membres du jury, Jozef Colpaert, Dominique Macaire, Marie-Françoise Narcy-Combes, Annick Rivens-Mompean, et Claire Tardieu.

J'exprime ma gratitude également aux collègues chercheurs en ALAO / CALL Nicolas Guichon, Marie-Josée Hamel, Mirjam Hauck et Hayo Reinders pour leurs encouragements, ainsi qu'à mes collaborateurs Julie Alexander, Gary Beauchamp, Euline Cutrim Schmid et Ton Koenraad.

Enfin j'adresse une pensée reconnaissante à d'autres collègues universitaires Alex Boulton, Elisabetta Carpitelli, Dennis Fox, Muriel Grosbois, Sylvie Mellet, Jean-Marie Merle, Katerina Palasis, Didier Revest, Cédric Sarré, Geoffrey Sockett, Denyze Toffoli et Anne Tortel pour leur aide et leur soutien amical.

Sommaire

Organisation du dossier	6
Table des matières des publications	7
1. Introduction générale	10
1.1 Parcours personnel	10
1.2 Remarques liminaires	12
2. L'acquisition-apprentissage des langues secondes	19
- l'influence des contextes	19
2.1 La linguistique appliquée et l'acquisition des langues secondes	23
2.1.1 L'interlangue et l'approche cognitiviste	24
2.1.2 La variabilité en acquisition des langues secondes	25
2.1.2.1 <i>L'hypothèse de domaines de discours</i>	27
2.1.2.2 <i>Motivation et auto-efficacité</i>	30
2.1.3 Les applications à l'enseignement des langues	33
2.2 Les théories d'apprentissage	34
2.3 Les recherches en didactique des langues en France	37
2.3.1 Revues francophones en didactiques des langues	38
2.3.2 Articles sur l'acquisition, la didactique, la formation et les technologies	41
3. L'enseignement des langues étrangères	43
- la tâche et l'approche actionnelle	43
3.1 Définition et conception de la tâche	44
3.1.1 Définir la tâche d'apprentissage	45
3.1.2 Tâche et exercice pédagogique	46
3.2 Mise en oeuvre et interprétation	50
3.2.1 Apprentissage par la tâche et programmes LANSAD	51

3.2.2 Conception des ressources pédagogiques	52
3.2.3 Interactivité dans la mise en oeuvre d'activités	56
3.3 La place de la tâche dans l'enseignement-apprentissage	60
3.3.1 La tâche dans l'enseignement universitaire	60
3.3.2 Positionnement des enseignants par rapport à l'approche actionnelle	62
3.3.3 Le réinvestissement des résultats de recherches sur l'apprentissage par la tâche	62
4. La formation à l'intégration des technologies dans la pratique enseignante en langues	64
4.1 Eléments d'un cadre théorique : recherches sur la formation à l'ALAO / l'ALMT	65
4.1.1 Attitudes et croyances des enseignants	65
4.1.1.1 <i>La pensée enseignante</i>	66
4.1.1.2 <i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>	70
4.1.2 La collaboration dans la pratique enseignante et en recherche	72
4.1.2.1 <i>Recherche-action collaborative</i>	72
4.1.2.2 <i>Apprentissage situé</i>	74
4.1.3 L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage	76
4.2 Aspects méthodologiques : problématiques, données et analyses	79
4.2.1 Problématiques et conception de recherche	80
4.2.2 La collecte des données	85
4.2.2.1 <i>Les observations de classe</i>	85
4.2.2.2 <i>Les questionnaires</i>	87
4.2.2.3 <i>La rétroaction vidéo</i>	89
4.2.2.4 <i>La réflexion collaborative</i>	93
4.2.3 L'analyse des données	98
4.2.3.1 <i>Analyses quantitatives</i>	98

4.2.3.2 <i>Analyses qualitatives</i>	101
4.3 Résultats	102
4.3.1 L'analyse de pratiques au TBI	103
4.3.2 Le développement professionnel en ALMT	107
5. Conclusion	112
5.1 Glossaire	115
5.2 Table des figures	122
5.3 Liste des tableaux	123
5.4 References	125
5.4.1 Sites internet	137
5.4.1.1 Ressources éducatives libres	137
5.4.1.2 Outils de transcription et d'analyse de données multimodales	137
Index	138

Organisation du dossier

Comme indiqué dans l'avant propos au début de ce dossier, après un premier volume consacré à mon *curriculum vitae* et un deuxième à l'ensemble de mes publications (auquel s'ajoute le tapuscrit de la monographie « *Implementing and Researching Technological Innovation: the case of interactive whiteboards for EFL in French schools* »), ce troisième volume présente la note de synthèse sur mes recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

La liste des travaux auxquels je fais référence dans le corps de la synthèse est présentée page suivante (table des matières des publications). Les ouvrages et articles sont organisés par ordre chronologique et numérotés pour permettre un renvoi dans le texte par l'abréviation [1], [2], etc. Pour faciliter le repérage des pages citées dans la synthèse, le volume 2 est doté d'une double pagination (celle de la revue d'origine et une seconde en bas à droite). C'est à la seconde pagination que renvoient les références dans la présente note de synthèse.

En fin de volume figurent également un glossaire bilingue, une table de figures et la liste des tableaux, ainsi que les références bibliographiques et un index.

Table des matières des publications

1. Whyte, S. (à paraître). Implementing and researching technological innovation in language teaching: *The case of interactive whiteboards for EFL in French schools*. New Language Learning and Teaching Environments series, edited by Hayo Reinders, Palgrave Macmillan.
2. Whyte, S., Beauchamp, G., & Alexander, J. (2014). Researching interactive whiteboard (IWB) use from primary school to university settings across Europe: an analytical framework for foreign language teaching. *University of Wales Journal of Education*, 17, 30-52.
3. Whyte, S. (2014). Theory and practice in second language teaching with interactive technologies. In Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (Eds.). *Teaching languages with technology: communicative approaches to interactive whiteboard use. A resource book for teacher development*. Bloomsbury.
4. Whyte, S., & Cutrim Schmid, E. (2014). A task-based approach to video communication with the IWB: a French-German primary EFL class exchange. In Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (Eds.). *Teaching languages with technology: communicative approaches to interactive whiteboard use. A resource book for teacher development*. Bloomsbury.
5. Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (Eds.). (2014). *Teaching languages with technology: communicative approaches to interactive whiteboard use. A resource book for teacher development*. Advances in Digital Language Learning and Teaching (Series editors: Michael Thomas, Mark Warschauer & Mark Peterson). Bloomsbury.
6. Cutrim Schmid, E. & Whyte, S. (2014). Ongoing professional development in IWB mediated language teaching: evening up the odds. In Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (Eds.). *Teaching languages with technology: communicative approaches to interactive whiteboard use. A resource book for teacher development*. Bloomsbury.

7. Whyte, S. (2014). Bridging gaps : Using social media to develop techno-pedagogical competences in pre-service language teacher education. [*Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33 \(2\)](#).
8. Whyte, S., & Alexander, J. (2014). Implementing tasks with interactive technologies in classroom CALL: towards a developmental framework. [*Canadian Journal of Learning and Technology*, 40 \(1\)](#), 1-26.
9. Whyte, S. (2013). Orchestrating learning in the language classroom: the IWB as digital dashboard. Special issue on language learning and technology, *Babylonia*. 2013(3), 55-61.
10. Koenraad, A. L. M., Whyte, S., & Cutrim Schmid, E. (2013). iTILT and SmartVET: 2 EU Projects to Promote Effective Interactive Whiteboard Use in Language and Vocational Education. In L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (pp. 149-157). Dublin/Voillans: © research-publishing.net
11. Whyte, S., Cutrim Schmid, E., van Hazebrouck, S., & Oberhofer, M. (2013). Open educational resources for CALL teacher education: the iTILT interactive whiteboard project. *Computer Assisted Language Learning*, 27 (2), 122-148 doi: 10.1080/09588221.2013.818558.
12. Hillier, E., Beauchamp, G., & Whyte, S. (2013). A study of self-efficacy in the use of interactive whiteboards across educational settings: a European perspective from the iTILT project. *Educational Futures*, 5 (2).
13. Whyte, S. (2013). Teaching English for Specific Purposes: A task-based framework for French graduate courses. *Asp* 63 (9), 5-30.
14. Whyte, S., Beauchamp, G., & Hillier, E. (2012). Perceptions of the IWB for second language teaching and learning: the iTILT project. In L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *CALL: Using*,

Learning, Knowing, EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings (pp. 320-6). Dublin: Research-publishing.net.

15. Whyte, S. (2012). Developing and integrating teacher competences in language acquisition, pedagogy and technology. *Actes du colloque FICEL sur l'évolution et professionnalisation des enseignants de langues*.
16. Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (2012). Interactive Whiteboards in School Settings: Teacher Responses to Socio-constructivist Hegemonies. *Language Learning and Technology* 16 (2), 65-86.
17. Whyte, S., Cutrim Schmid, E., & van Hazebrouck, S. (2011). Designing IWB Resources for Language Teaching: the iTILT Project. *International Conference on ICT for Language Learning*, 4th Edition. Simonelli Editore.
18. Whyte, S. (2011). Learning to teach with videoconferencing in primary foreign language classrooms. *ReCALL* 23(3): 271–293.
19. Whyte, S. (2011). Learning theory in university foreign language education: the case of French universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10 (2), 213-34.
20. Whyte, S. (2010). La communication scientifique en langue étrangère : l'interprétation de la tâche, *Actes du colloque ACEDLE*.
21. Whyte, S. (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur. *Les Cahiers de l'ACEDLE, numéro 6, vol. 1*.
22. Whyte, S. (1995). Specialist knowledge and interlanguage development. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(02), 153-183.

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.1 Parcours personnel

Si cette note de synthèse n'adopte pas une approche autobiographique pour expliciter mes orientations scientifiques en didactique des langues, il peut néanmoins être utile de noter en préambule un certain nombre d'influences sur mes activités professionnelles dans le domaine des langues. De langue maternelle anglaise, ayant grandi dans un environnement monolingue anglophone au sud de l'Ecosse, je me suis initialement formée à Edimbourg comme traductrice-interprète trilingue (anglais, français, allemand). Il s'agit donc d'une première expérience d'apprentissage en milieu guidé et en contexte hétéroglotte selon des méthodes audio-orales et de grammaire-traduction pratiquées en Grande Bretagne dans les années 1980, avec des études universitaires orientées vers l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques, puisque la formation en traduction et interprétariat nécessitait des connaissances sur la vie contemporaine politique, économique et culturelle du monde francophone et germanophone et des compétences en compréhension et production orales et écrites (aisance, correction). J'ai ensuite eu une expérience d'enseignant de langue comme lectrice d'anglais dans un département de langues étrangères appliquées à l'université française, dans une optique à peu près similaire. En tant qu'apprenante, ce séjour en France a cependant été l'occasion pour moi d'élargir mes compétences linguistiques à de nouveaux contextes homoglottes et non guidés.

C'est à l'université d'Indiana Bloomington que j'ai été en contact pour la première fois avec d'autres approches à la didactique des langues, à la fois en tant qu'étudiante en linguistique appliquée et en tant qu'enseignante d'anglais langue seconde au centre d'enseignement de l'anglais langue étrangère. Le début des années 1990 a vu l'arrivée en force de méthodes communicatives en classe

de langue, puis l'inévitable retour de pendule sous forme de « Krashen-bashing ».¹ Cette expérience fut pour moi l'occasion de découvrir l'existence du domaine de recherche en acquisition des langues secondes et d'y faire mes premiers pas avec une thèse sur l'influence des facteurs contextuels sur la production d'apprenants. S'y ajoute une expérience professionnelle dans l'équipe de rédaction de l'une des premières revues dans notre domaine, *Studies in Second Language Acquisition*, dirigée par A. Valdman à Bloomington.

De retour en France au milieu des années 1990, je ne me positionnais désormais plus comme apprenante mais plutôt comme utilisatrice de la langue française dans le domaine professionnel comme dans la vie privée. De la même manière, je ne me qualifiais plus d'enseignante de langue étrangère ni de chercheuse en acquisition, mais me définissais plutôt comme enseignant-chercheur avec pour mission de combiner les deux optiques. Sur un poste de maître de conférences avec la responsabilité d'encadrement de lecteurs anglophones, j'ai pu compléter ma formation en didactique des langues par une expérience de terrain plutôt riche sur une dizaine d'années au cours desquelles j'ai réorienté les programmes d'anglais oral des lecteurs vers une approche plus communicative avec des curricula et des évaluations plus rigoureuses et réorganisé la formation initiale et le suivi de ces enseignants novices.

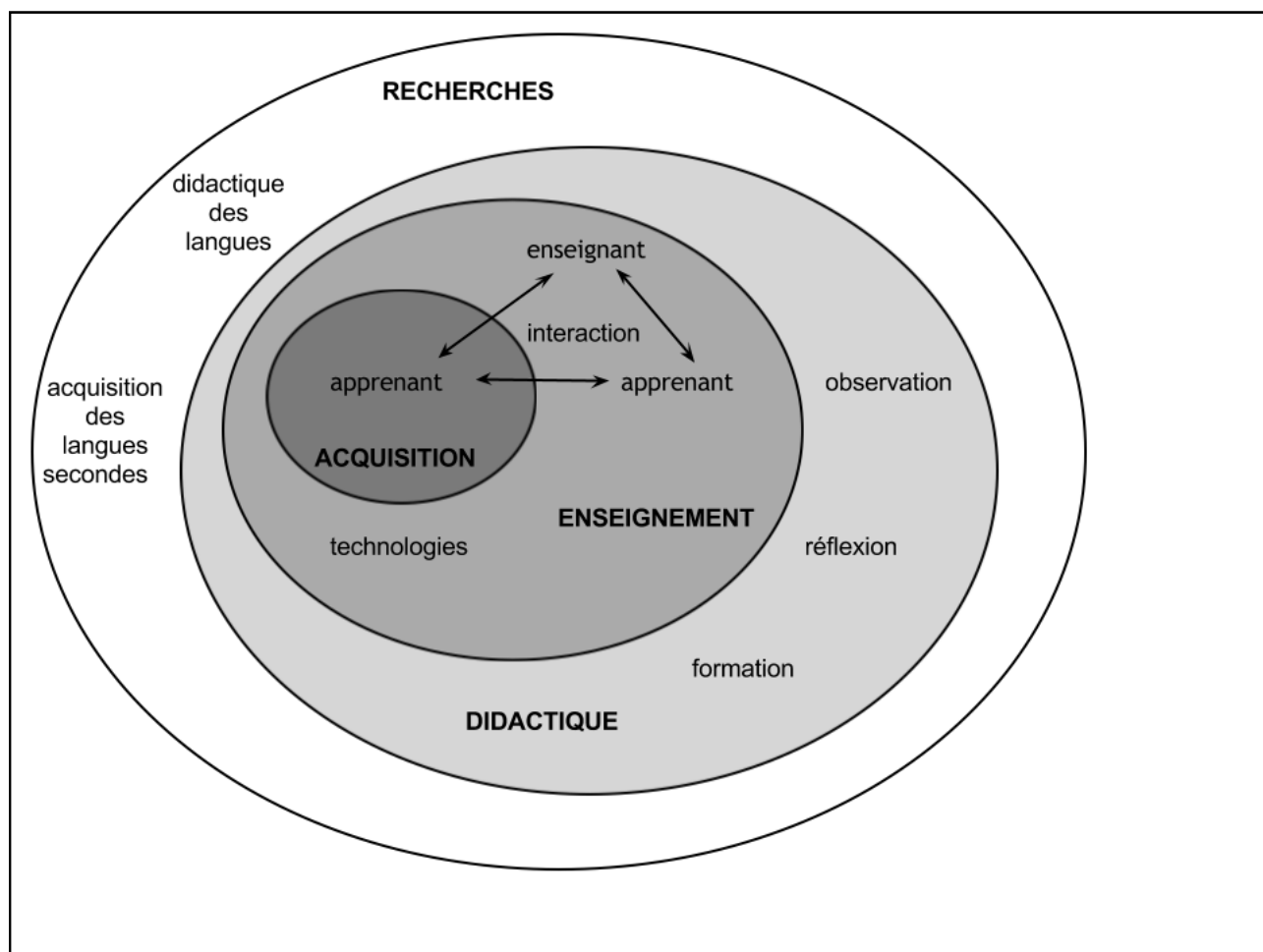
Cette période de responsabilité administrative m'a également fourni l'occasion de faire une première approche à ce qu'on appelait alors les nouvelles technologies : l'internet, avec les nouvelles ressources du web 1.0 et les premiers outils d'édition. Ce sont ces expériences en didactique, en formation à l'enseignement de l'anglais et en technologies de l'information et de communication (TIC) qui ont alimenté ma réflexion sur l'enseignement-apprentissage et m'ont amenée à m'intéresser, outre les questions purement acquisitionnelles que j'avais traitées jusque-là, au positionnement de l'enseignant et au rôle des technologies en didactique des langues.

¹ Voir Gregg (1984) et McLaughlin (1987), par exemple.

1.2 Remarques liminaires

Si le rôle des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues attire autant l'intérêt de chercheurs, formateurs et enseignants aujourd'hui, c'est en raison de la possibilité d'une transformation pédagogique par les technologies qui amélioreraient les conditions d'acquisition d'une langue seconde. L'arrivée des technologies modifie le contexte d'acquisition-apprentissage mais son effet est médié par d'autres facteurs, comme l'illustre la figure 1.²

Figure 1 : Les recherches en acquisition, enseignement et didactique des langues secondes



² Voir Whyte (2013a)

Dans la figure 1, un premier objet de recherche est constitué par l'**acquisition d'une langue seconde** (L2) par un apprenant (au centre du schéma).³ Pour Carlo *et al.*,

[a]pprendre une langue seconde ou une langue étrangère suppose que l'apprenant

- accepte « l'étrangeté » de la nouvelle langue [...];
- intériorise des normes communicatives inconnues [...];
- [s'implique dans] des activités d'analyse et de synthèse de nouveaux matériaux linguistiques et langagiers [...];
- effectue diverses opérations cognitives.

(Carlo *et al.*, 2009, p. 3).

Pour ces chercheurs il s'en suit que « les recherches sur l'acquisition des langues étrangères visent à appréhender ce procès d'appropriation où se trouve une multiplicité de facteurs, de savoirs et de savoir-faire linguistiques et langagiers » (Carlo *et al.*, 2009, p. 3).

Certains chercheurs, notamment dans la tradition chomskyenne axée sur la grammaire universelle, s'intéressent uniquement à la compétence grammaticale abstraite, c'est-à-dire à la dimension strictement linguistique (voir 2.1). D'autres se situent, comme le note Coste (2002) « dans le paradigme large de l'**interactionnisme** » avec en conséquence pour les recherches en acquisition une préférence pour l'analyse « des données recueillies dans des situations de face à face oral en situation **exolingue** (la plus typique étant le couple **natif/alloglotte**) » et pour la didactique des langues un intérêt analogue pour les « productions orales individuelles ou aux échanges maître/élève(s), parfois à des discussions en petits groupes en classe, pour y traquer des marques d'un travail en cours susceptible de servir l'acquisition » (Coste, 2002). Mon travail s'inscrit dans cette optique interactionniste, qui voit dans les interactions en L2 à la fois le moteur du développement de la nouvelle langue et l'occasion d'en mesurer l'évolution.

La dimension interactionniste de l'acquisition de la L2 est représentée dans le deuxième cercle de la figure 1, qui élargit le champ d'étude au contexte où la L2 est utilisée, c'est-à-dire aux interactions entre apprenants et avec l'enseignant. De nos jours ces interactions sont très souvent médiées par les technologies qui peuvent permettre, comme le rappelle Guichon :

³ Les termes indiqués en gras figurent dans le glossaire.

de fournir des rétroactions individualisées efficaces aux apprenants, de faciliter le travail de groupe et les interactions entre pairs, de ménager l'accès à des documents authentiques et variés, d'individualiser le travail de compréhension et de production et de motiver les apprenants.

(Guichon, 2012a, p. 6)

C'est donc de cette approche interactionniste à la recherche en acquisition de la L2 que provient mon intérêt pour la **didactique des langues** (DDL). Cette précision de départ n'est pas sans importance dans la mesure où les chercheurs en DDL y parviennent par de nombreuses autres façons. Besse (1989) rappelle une conception peut-être désormais un peu désuète du didacticien comme

une sorte de médiateur entre théoriciens de domaines dont on pose qu'ils ont à voir avec l'enseignement/apprenants de L2 et les praticiens de celui-ci. [...] Cette conception correspond assez bien à nombre de discours didactiques, à la biographie d'une majorité de didacticiens (formés initialement à des disciplines non directement concernées par la didactique des L2), et aux fonctions de formateurs de (futurs) enseignants qui sont souvent les leurs.

(Besse, 1989)

Young (2014) fait également référence aux biographies très diversifiées des chercheurs travaillant sur l'acquisition et la didactique des langues secondes :

Nobody was born an applied linguist, and there are very few undergraduate degrees in applied linguistics, so most of us come from backgrounds in psychology, linguistics, literature, or language teaching.

(Young, 2014, p. 35)

L'épistémologie de la recherche en acquisition et didactique de la L2 se construit ainsi à partir de parcours individuels mais aussi à partir de connaissances accumulées par des communautés de chercheurs qui construisent ensemble des « **collectifs de pensée** » (Fleck, 1935/1979) :

We read literature in fields that interest us and disseminate our research in journals that we read, and, as a result, the thought collective reproduces itself. In our field, one journal

defines itself as ‘a scientific journal dedicated to the understanding of language learning broadly defined,’ whereas another journal broadcasts its mission as publishing ‘research and discussion about the learning and teaching of foreign and second languages.’

(Young, 2014, p. 35)

Le point de départ de mes recherches en DDL qui s’inscrivent dans le domaine de **recherches en acquisition des langues secondes** (RAS) ou recherches en acquisition des langues (RAL) est ainsi l’acquisition de la L2. Pour bien des chercheurs il s’agit pourtant de deux disciplines qui peuvent certes être considérées comme connexes mais qui sont indépendantes. Véronique déclare ainsi
que :

l’interprétation des travaux de la RAL en didactique des langues est une interrogation légitime et pertinente, qui n’implique aucune relation de dépendance ou de subordination entre ces deux ordres d’activités distinctes.

(Véronique, 2005, p. 10)

Pour Besse aussi, la DDL (et la DLE, didactique des langues étrangères) se distingue d’autres disciplines comme la linguistique et la RAL :

la DLE, et plus largement la DDL, peut se développer en une discipline relativement autonome des sciences qui, historiquement ou en raison de la nature de son objet, lui sont connexes.

(Besse, 1989, p. 32)

En ce qui concerne la didactique de la langue anglaise, Tardieu (2008) propose un certain nombre de pistes pour la construction d’une épistémologie propre :

La didactique de l’anglais peut aussi dégager ses propres thématiques de recherche à partir de l’anglistique. Un positionnement épistémologique est alors nécessaire [... à partir] de nombreuses possibilités de recherche de types variés (expérimentale, action, développement, descriptive) :

- un système éducatif
- les pratiques de classe et leurs représentations

- la société environnante (multiculturalité, crises, attentes, etc.)
- la recherche dans les sciences contributoires.

(Tardieu, 2008)

Etant donné mon parcours personnel, c'est vers les pratiques de classe et leurs représentations que je me suis tournée dans le domaine de la DDL pour déterminer mon propre positionnement épistémologique. Ma situation professionnelle m'a fourni l'occasion de travailler dans des contextes d'**apprentissage guidé** de langue étrangère, à savoir dans des classes d'anglais à l'école primaire, au collège, au lycée et à l'université en France, et d'y intervenir à la fois en tant qu'enseignante et formatrice. C'est dans le contexte de l'apprentissage de la L2 en **milieu guidé** que surviennent les questions d'observation des pratiques de classe, du positionnement réflexif de l'enseignant et de l'implication des enseignants dans leur propre formation ; elles figurent dans le troisième cercle de la figure 1.

D'après Lourdes Ortega,

research should begin with an analysis of both the given problem that needs to be understood and transformed and the anticipated consequences of the given research, with the choice of methods and theories subordinated to that analysis.

(Ortega, 2014)

Ortega situe ses propres recherches dans l'approche interactionniste anglo-saxonne dominante :

I am writing from the specific vantage point of doing research on L2 learning and teaching in education contexts, or the branch of SLA that has been called instructed SLA in textbooks and handbooks. I also work within a cognitive perspective that is rooted in the acquisition metaphor of learning [...] and that looks for explanations of L2 learning in the interaction between learner-external and learner-internal influences. Such cognitive-interactionist theories and findings make up the bulk of most SLA textbooks to date

(Ortega, 2005, 427-8)

Comme nous verrons en 2.3 ni ce lien entre recherches en acquisition et en didactique, ni cette orientation cognitiviste-interactionniste ne caractérisent le paysage des recherches francophones de manière semblable. Ce qui est intéressant chez Ortega c'est cependant moins son orientation de

recherche personnelle que son plaidoyer pour une recherche utile voire engagée ; pour cette chercheuse trois principes d'ordre éthique doivent sous-tendre tout positionnement épistémologique⁴ en RAS et DDL :

1. The value of research is to be judged by its social utility;
2. Value-free research is impossible;
3. Epistemological diversity is a good thing.

(Ortega, 2005)

Une façon de donner un sens ou peut-être même une utilité sociale à notre recherche est de se fixer comme objectif l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage ; la **recherche-action** offre une piste prometteuse :

doing research to better language teaching and learning practices is the object of action research, a form of self-reflective inquiry often undertaken by teachers to improve the effectiveness of their teaching, their understanding of their teaching practice, and the relation between their own teaching and the institutional context in which they teach.

(Young, 2014)

Pour Macaire, la recherche-action permet d'associer « deux conceptions du monde complémentaires » : la description-explication et la compréhension :

La description relève d'une tendance explicative de type naturaliste, qui recherche des lois, des liaisons entre variables, pouvant faire l'objet d'observations dans un environnement d'expérimentation. La description cherche les causes et mesure les effets. L'approche descriptive se veut rationnelle. La compréhension des phénomènes, elle, renvoie à une tendance plus subjective, celle de la quête de sens, mais également plus épistémologique, celle de la recherche des théories sur lesquelles assoir les interventions. Alors que les deux dimensions s'opposent dans diverses méthodologies de recherche, la recherche-action, tout

^{4 4} Au terme « épistémologique » cette auteure préfère celui d'« épistémique » par lequel elle entend « reflective of any kind of theoretical knowledge gleaned from systematic evidence collected through the practice of science and scholarly inquiry. She finds this adjective is a useful alternative to *scientific* or *epistemological*, as it is more explicitly inclusive of any knowledge generated in the natural and physical sciences, in the social sciences, and in the humanities » (Ortega, 2014).

comme l'analyse systémique, les prend toutes deux en compte, en les considérant non comme antithétiques, mais comme complémentaires.

(Macaire, 2007, p. 96)

C'est par le biais de projets de recherche-action collaborative (Burns, 1995) qu'un certain nombre de questions peuvent être identifiées à l'intersection de la recherche en didactique et de la formation des enseignants de langue. Par exemple :

1. Comment tirer profit des potentialités (affordances) des nouvelles technologies ?
2. Comment rendre les apprenants plus actifs et autonomes ?
3. Comment accompagner les enseignants dans ce sens ?

C'est aussi en cherchant des réponses à ces questions que se soulèvent de nouveaux questionnements pour la recherche en didactique des langues et en acquisition, ce qui nous amène au dernier cercle de la figure 1 :

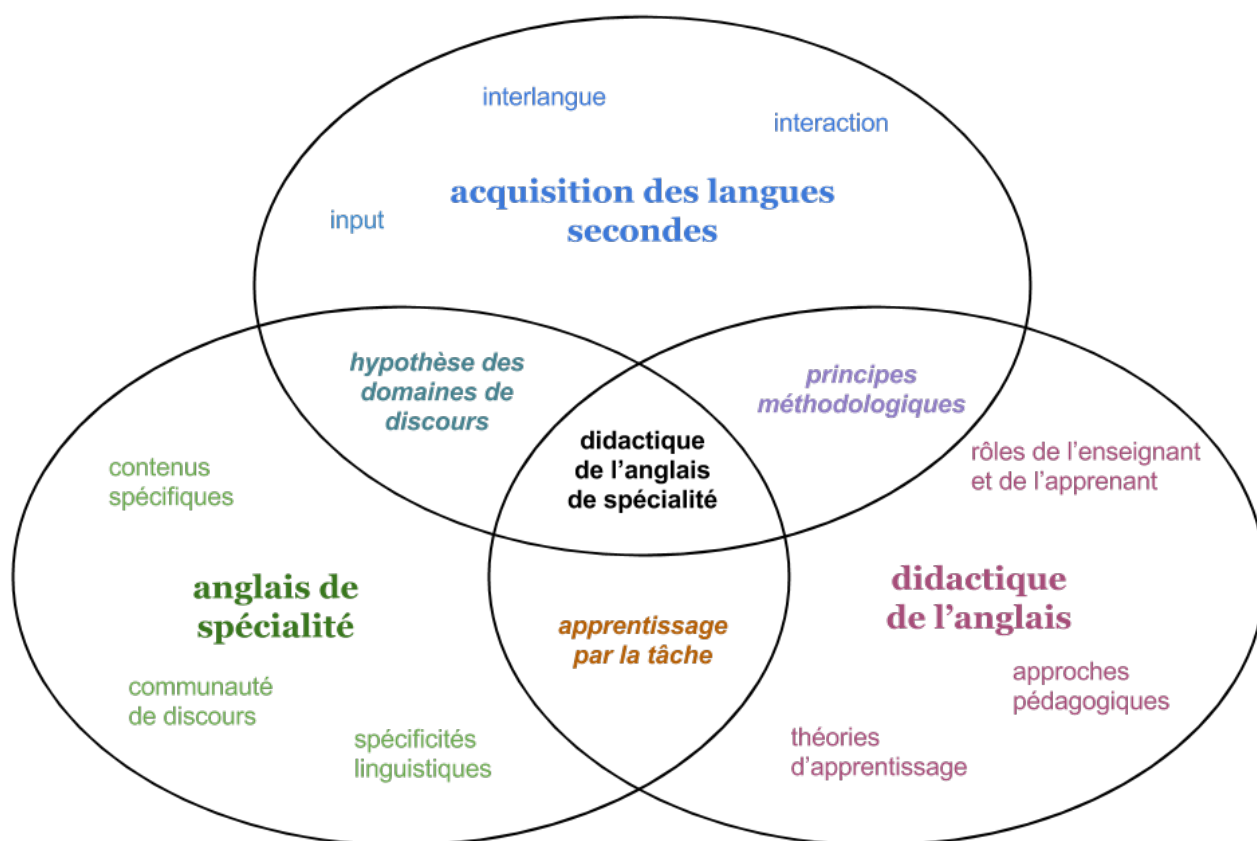
1. Comment rendre compte de la complexité des interactions et des évolutions chez les participants en classe ?
2. Comment réutiliser et réinvestir les produits de la formation de participants aux projets particuliers auprès de nouveaux acteurs (d'autres enseignants, formateurs, chercheurs) ?
3. Quelles conclusions tirer sur la généralisabilité du modèle recherche-action collaborative pour la recherche en acquisition et en didactique des langues secondes ?

Dans ce qui suit je propose de partir du centre du diagramme en figure 1 pour examiner des questions relatives à l'acquisition des langues secondes dans la section 2. Les questions de didactique, et notamment de l'apprentissage par la tâche, seront abordées en 3. Enfin la recherche en didactique des langues et ses conséquences pour la formation des enseignants seront traitées en section 4 avec un regard sur la méthodologie de recherche dans ce domaine, ainsi que sur les résultats des recherches et leurs retombées sur la préparation des enseignants et les recherches en didactique des langues de manière générale.

2. L'ACQUISITION-APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES - L'INFLUENCE DES CONTEXTES

Dans un article sur la position épistémologique de la didactique de l'anglais de spécialité, j'ai proposé une version de la figure suivante pour représenter les relations entre les disciplines différentes qui touchent ce champ d'étude ([13] Whyte, 2013b). La présentation des différents éléments de cette figure permet d'introduire les concepts et les domaines fondamentaux qui sous-tendent les différents aspects de mes recherches et qui serviront de base pour le développement de la présente note de synthèse.

Figure 2 : La didactique de l'anglais de spécialité



Comme noté en 1.2, pour définir la didactique des langues, il convient de faire appel à plusieurs disciplines distinctes mais connexes. Il faut se placer d'abord dans le domaine de l'**acquisition des langues secondes** pour considérer la construction de l'**interlangue**, ou la grammaire mentale de l'apprenant qui s'approprie une nouvelle langue. Lors de son état des lieux du premier quart de siècle des recherches en acquisition de la L2, Véronique a caractérisé son objet en ces termes :

on peut décrire le procès d'appropriation d'une langue seconde comme impliquant de la part de l'apprenant une double activité d'analyse et de synthèse : perception et décomposition du flux de paroles qui lui parvient et ré-organisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2.

(Véronique, 1992)

A N. Ellis de rappeler vingt ans plus tard la multiplicité des approches dans la description de ce processus :

So each of us, whatever our theoretical background, shares a fascination with language, and we try to understand it. We ask our questions, so many of them, and so interesting. We do our research. Our diverse questions require different methods.

(N. Ellis, 2014)

Le cercle qui correspond à l'acquisition des langues secondes dans la figure 2 contient ainsi de nombreuses facettes de ce domaine complexe, allant de la nature des représentations de la L2 chez l'apprenant aux différences potentielles avec la compétence en L1 et celle des sujets bilingues et multilingues, en passant par les hypothèses variées qui expliqueraient son évolution, pour n'en citer que quelques-unes. Au-delà du champ de recherche de l'acquisition de la L2 se situent d'autres dimensions des sciences du langage et de la linguistique comme la psycholinguistique et la sociolinguistique, par exemple, ou encore la syntaxe, la phonologie et la sémantique, du moins ceux-là de leurs aspects qui ne touchent pas à la L2.

Il existe cependant une intersection entre la recherche en acquisition de la L2 et la **didactique des langues**. Dabène insiste sur l'indépendance de ce dernier champ d'étude dans cette citation célèbre :

Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués.

(M. Dabène, 1972, p. 10)

Pour Puren (2014), si les problématiques de la DDL peuvent provenir de disciplines connexes, son épistémologie doit néanmoins rester pertinente à l'enseignement-apprentissage et faire l'objet d'un débat ouvert. Dans un article récent, il émet les recommandations suivantes :

1. le débat sur l'épistémologie de la DL doit être poursuivi publiquement ;
2. il faut utiliser des concepts et des modèles épistémologiques d'autres disciplines (philosophie, sociologie) ;
3. la réflexion épistémologique doit se confronter à ses implications pratiques.

(Puren, 2014)

A l'intersection des recherches en acquisition de la L2 et de la didactique des langues se trouvent les méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues qui s'inspirent des recherches en acquisition. Doughty et Long (2003) proposent par exemple une dizaine de principes méthodologiques susceptibles de renseigner la scénarisation et la mise en oeuvre d'enseignements orientés vers l'apprentissage par la tâche. Des exemples de l'application de cette méthodologie se trouvent dans mon article sur l'apprentissage par la tâche en anglais de spécialité au niveau universitaire [13]. Pour restreindre la discussion au cas de l'anglais comme dans la figure 2, l'ensemble qui correspond à la **didactique de l'anglais** doit également être situé dans l'**anglistique**. Pour Tardieu (2008) subsistent « trois champs traditionnels de l'anglistique: linguistique, littérature, civilisation » auxquels il convient d'ajouter selon l'auteur et suivant Perrin « l'anglais de spécialité. » Elle poursuit :

la didactique partage avec la traduction cette difficulté à n'habiter qu'un territoire, à ne pouvoir se situer à l'intérieur d'un seul de ces champs de manière exclusive, d'où, parfois, son absence de lisibilité ou le nomadisme de ses travaux. Mais cette caractéristique n'est-

elle pas aussi un atout au sens où la didactique peut se situer à l'intérieur de tous ces champs et même de celui de la traduction ?

(Tardieu, 2008).

Il convient ainsi de placer la littérature, civilisation et linguistique anglaises en dehors du champ de la didactique à proprement parler, du moins en ce qui concerne les dimensions qui ne la touchent pas directement.

Il y a pourtant, comme le fait remarquer Tardieu (2008) dans la citation ci-dessus, une intersection entre l'anglais de spécialité et la didactique de l'anglais. La communauté des **anglicistes** universitaires de France s'est récemment dressée contre l'amalgame qui est souvent fait entre l'enseignement et la recherche en ce qui concerne l'anglais de spécialité (domaine pourtant plus homogène dans le cas de *English for Specific Purposes* chez les anglo-saxons). Il convient ainsi de différencier d'une part un « enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline [...] ou un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées, » c'est-à-dire (i) le secteur LANSAD et (ii) l'anglais de spécialité (ASP), qui lui est défini comme :

une variété spécialisée de l'anglais (souvent appelé 'langue de spécialité' par commodité) [qui] est l'expression d'un domaine spécialisé dans cette langue. En tant que discipline, l'ASP est la branche de l'anglistique qui étudie ces objets et qui développe la réflexion didactique propre à son enseignement et son apprentissage.

(SAES, 2011)

L'anglais de spécialité est représenté par la troisième bulle dans la figure 2 et, comme dans les deux autres domaines, il comprend une partie qui dépasse mes propres centres d'intérêt et une partie qui les concerne. La description de variétés spécifiques de l'anglais et de leurs **communautés de discours** se situe en dehors des problématiques qui ont attiré mon attention, alors que les intersections de l'ASP avec l'acquisition et la didactique, elles, y sont étroitement liées.

Les intersections de ces trois disciplines correspondent ainsi à des choix épistémologiques dictés, comme le recommande Ortega (2005) dans la citation ci-dessus, par les problèmes abordés et les solutions pressenties dans les différents aspects de mon travail. Un premier choix par rapport aux RAS, de privilégier l'étude de la variation et le rôle de facteurs contextuels vient de mes débuts en

sociolinguistique au cours des études doctorales. Cette orientation vers l'utilisation de la L2 dans des situations diverses m'a naturellement amenée à la notion de **domaine de discours**, c'est-à-dire à une hypothèse qui se situe à l'intersection de l'acquisition de la L2 et de la langue de spécialité.

Un deuxième choix dans le champ de la didactique de l'anglais en faveur de l'**apprentissage par la tâche** ou l'**approche actionnelle** m'a été dicté d'une part par un contexte institutionnel où cette approche domine et d'autre part par ma conviction que cette approche est davantage susceptible de créer les conditions pour l'acquisition de la L2 que d'autres. Cet argument est développé en section 3. Qui plus est, l'apprentissage par la tâche est une approche qui est adaptée à la fois à l'enseignement de la langue de spécialité et à l'enseignement-apprentissage de la L2 tout court, ce qui explique sa présence à l'intersection de la didactique des langues et de l'anglais de spécialité.

Le troisième choix représenté par la figure 2 concerne un choix didactique déjà évoqué de chercher dans l'acquisition de la L2 des pistes pour la didactique. Dans ce qui suit, ces choix sont situés dans le contexte des recherches actuelles dans ces domaines différents avant de poser la question de la pertinence d'une didactique de l'anglais de spécialité à l'intersection des trois domaines (section 2.1.3).

2.1 La linguistique appliquée et l'acquisition des langues secondes

It is difficult to pinpoint exactly when the study of SLA and the field of applied linguistics got officially under way. What is quite evident, though, is that the field of applied linguistics came first.

(Pica, 2011, p. 257)

La recherche de ressources et de méthodes pour apprendre et enseigner les langues - « l'objet à enseigner et sur la manière de l'enseigner » (Véronique, 2005) - est antérieure à la recherche en acquisition des langues secondes et fait partie d'un champ de recherche bien plus large, qui comprend le multilinguisme et le plurilinguisme, la politique et l'aménagement linguistiques et la traductologie, ainsi que les aspects appliqués de toutes les branches majeures des sciences du langage (la phonologie et la syntaxe, par exemple) et la méthodologie de la recherche dans la discipline (Chapelle, 2013). La langue de spécialité est depuis longtemps un domaine privilégié de la linguistique appliquée : les enseignants de langue ont conscience de différences dans les besoins et attentes des apprenants qui appartiennent ou se destinent aux domaines des sciences, du droit ou du commerce, par exemple et ces apprenants doivent développer des compétences linguistiques et discursives pour intégrer ces communautés de pratiques particulières [13, p. 2].

2.1.1 L'interlangue et l'approche cognitiviste

Les débuts des recherches en acquisition des langues secondes remontent à plus de quarante ans, à l'article important de Selinker (1972) sur l'interlangue, qui, dans le sillon des travaux sur les erreurs d'apprenant de Corder (1967), identifie une variété ou lecte d'apprenant qui se différencie à la fois de la langue maternelle (L1) et de la langue seconde ou étrangère (L2).⁵ Selon cette approche cognitiviste à la RAS, chaque apprenant construit sa propre interlangue, ce qui explique les différences de vitesse d'acquisition observées en classe de langue. L'acquisition procède cependant selon des étapes de développement communes à tous ; c'est pourquoi tous les apprenants d'une même langue seconde commettent des erreurs semblables. L'apprentissage de la L2 dépend de l'**input**, c'est-à-dire des échantillons de la langue cible auxquels l'apprenant est exposé, ainsi que de sa propre production en L2. Selon le courant interactionniste, c'est par l'**interaction** que l'input et la production entrent dans la **négociation du sens**, que l'apprentissage se fait et que les compétences linguistiques se développent.

⁵ Voir Cook (2011) pour une discussion de l'opposition langue étrangère / langue seconde qu'il considère comme dépassée (« the second/foreign distinction is past its sell-by date, » p. 141).

Toujours selon l'approche cognitiviste interactionniste, l'acquisition de la langue seconde est facilitée par le **repérage** (noticing) ou identification de forme(s) linguistique(s) lors d'épisodes qui sont pourtant centrés sur le sens. L'enseignant peut jouer un rôle dans ce repérage par un choix de ressources qui mettent en exergue une forme particulière et par des activités qui encouragent les apprenants à remarquer des écarts entre leur propre production et la langue cible. Un enseignement centré sur la forme, avec cette façon inductive et toujours dans le cadre d'une approche communicative peut stimuler une réflexion de la part de l'apprenant, ce qui favorise l'acquisition. Cette approche à la RAS, ainsi que ses conséquences pour la didactique des langues, sont développées dans mes travaux à plusieurs reprises [1, 3, 13, 15, 16, 19, 20-22].

Cette approche cognitiviste-interactionniste ne fait pourtant pas l'unanimité et a été l'objet de plusieurs « guerres des paradigmes » au cours de la quarantaine d'années d'existence de la discipline de l'acquisition de la L2. Dans les années 1990 par exemple, des chercheurs tels que R. Ellis et Tarone ont proposé des théories dites variationnistes qui mettaient en cause à la fois la conception des construits comme l'interlangue mais aussi les fondements épistémologiques des théories d'acquisition (voir Gregg, 1990; Jordan, 2004). Vint ensuite le « tournant social » (Block, 2003; Firth & Wagner, 1997; Johnson, 2006) qui privilégie les approches socioculturelles aux théories cognitivistes et les analyses qualitatives aux quantitatives et continue à alimenter un débat épistémologique dans lequel de nombreux chercheurs se sont impliqués (Hulstijn *et al.*, 2014).

2.1.2 La variabilité en acquisition des langues secondes

In contrast to the undeniable systematicity of the route of development [...] the rate of acquisition and the outcome of the acquisition process are highly variable.

(Myles, 2012)

Comme souvent dans une discipline scientifique encore jeune, et peut-être plus encore dans un domaine interdisciplinaire comme le nôtre, les chercheurs en RAS ont vivement discuté les fondements ontologiques et épistémologiques qui sous-tendent les différentes orientations en recherche. Dans les années 1980, comme nous l'avons déjà noté, la distinction proposée par Krashen (1982) et Krashen et Terrell (1983) entre l'acquisition (processus inconscient qui serait

utile pour l'appropriation de la langue) et l'apprentissage (qui lui serait conscient et difficilement exploitable par l'apprenant) a opposé chercheurs en RAS (McLaughlin, 1987; Jordan, 2004) et didacticiens (voir Hilton, 2014). Plus tard vers la fin des années 1990, ce type de guerre de paradigme a opposé interactionnistes cognitivistes (ex. Doughty & Williams, 1998; Long, 1998; Long & Robinson, 1998) et constructivistes (Firth & Wagner, 1997). Entre ces deux débats nous avons assisté à une opposition entre linguistes travaillant dans la tradition chomskyenne de la grammaire universelle qui cherchent à décrire une compétence unitaire et abstraite qui sous-tendrait toute évolution interlinguistique (Gregg, 1984, 1990) et ceux qui s'intéressent à la variation labovienne et qui se donnent comme objectif d'expliquer les différences observées de compétence - ou savoir linguistique - et de performance - ou réalisation concrète⁶ - en RAS (par exemple Canale & Swain, 1980; Tarone, 2000, 2007).

Si cette orientation scientifique vers la grammaire universelle n'est plus tellement d'actualité en France, elle continue à intéresser les chercheurs anglo-saxons (ex. Dekydtspotter, 2001 ; Dominguez, Arche et Myles, 2011 ; voir aussi *Generative Approaches to Second Language Acquisition*, colloque biennale (« generative approaches to all instances of bilingual and multilingual acquisition ») et les revues spécialisées *Second Language Research* (« theory-driven research concerned with second language acquisition and second language performance »), *Language Acquisition* (« solutions to the logical problem of language acquisition, as it arises for particular grammatical proposals; the character of children's grammatical representations; from theory-driven studies of second language acquisition, language-impaired speakers, and other domains of cognition ») et *Linguistic Approaches to Bilingualism* (« research assuming any cognitive science approach to understanding the mental representation of bilingual language competence and performance, including cognitive linguistics, emergentism/connectionism, generative theories, psycholinguistic and processing accounts »).

Si la RAS a identifié une certaine systématique dans la progression des apprenants à travers les différents stades de l'acquisition (Mitchell & Myles, 2002; Tyne, 2012), il existe également une variabilité caractéristique (Tarone, 2007). L'évolution de l'interlangue suit une série de stades bien

⁶ Voir Calvet (n.d.) pour une discussion succincte de cette distinction.

définis et prévisibles quels que soient la langue de départ et le contexte d'apprentissage (guidé ou non-guidé), mais ses utilisateurs font preuve d'une forte variation dans leur production suivant par exemple le mode, sujet de conversation ou interlocuteur. L'importance donnée aux aspects systématiques ou variables dépend des chercheurs : pour Long, le contexte social ne change pas la grammaire de la L2 (1998, p. 93), tandis que pour Tarone, « le traitement cognitif de la L2 est conditionné par les interactions sociales et les relations sociales avec d'autres, y compris ceux qui proposent un input et des rétroactions correctives. » [13, p. 6-7]. J'ai pris position dans ce débat du côté de la variation interlinguistique dans mon travail de thèse, où je me suis penchée sur les facteurs contextuels qui peuvent influencer sur l'utilisation de la L2 et notamment le sujet de l'interaction entre interlocuteurs.

2.1.2.1 L'hypothèse de domaines de discours

L'hypothèse de domaines de discours (Selinker & Douglas, 1985; Douglas, 2004) dans sa formulation initiale se proposait d'expliquer une acquisition différentielle de la L2 selon les centres d'intérêt de l'apprenant et ses compétences extra-linguistiques. J'ai développé et testé une version bien délimitée de cette hypothèse selon la définition suivante :

un domaine de discours est un sujet de conversation qui se caractérise par une *connaissance* particulière (pour lequel les interlocuteurs ont développé un schéma riche qu'ils maîtrisent parfaitement), par un *intérêt* spécial (qui occupe une position centrale dans les réseaux de schémas des interlocuteurs et dans lequel ils s'investissent) et par une *pratique* régulière (qui revient fréquemment dans les interactions des interlocuteurs et auquel ils sont habitués).

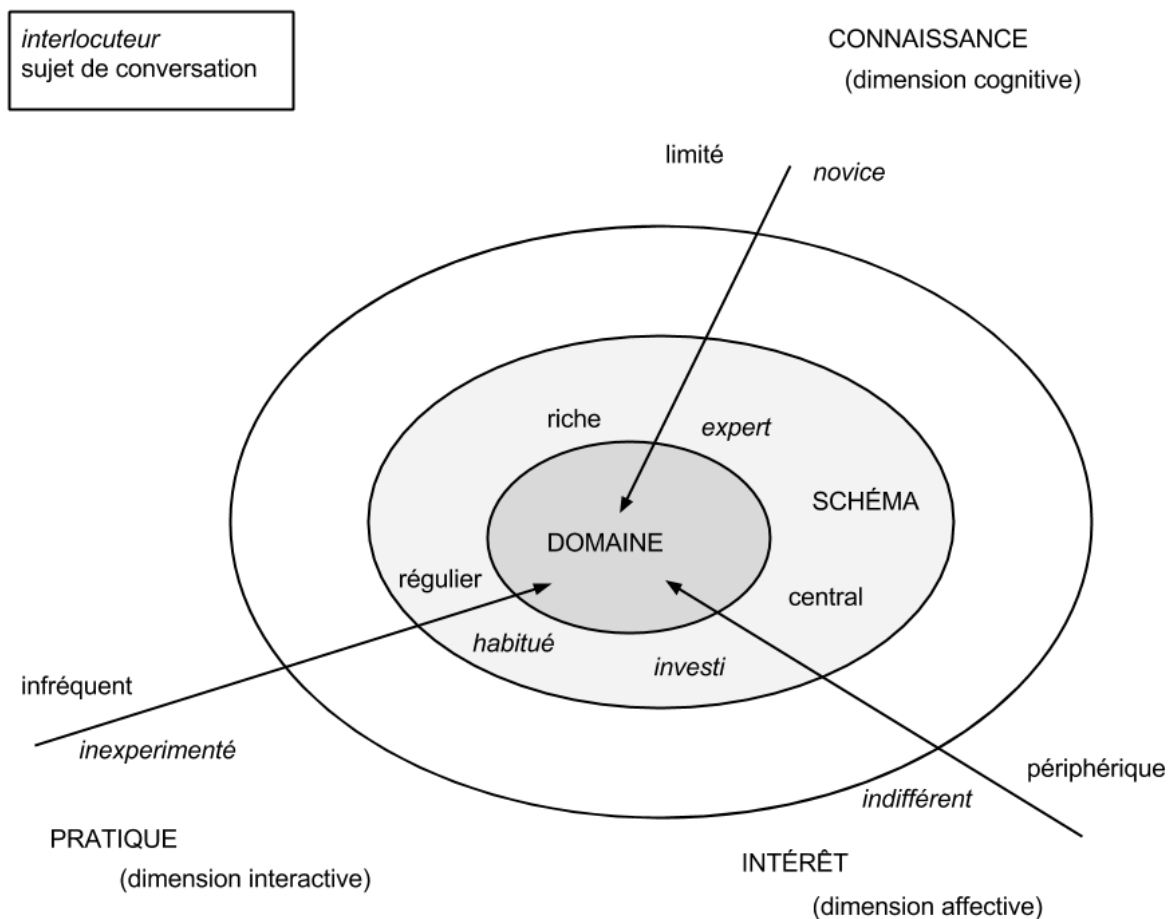
[22, p. 158]

Le domaine peut être représenté comme dans la figure 3.

A partir de cette hypothèse nous cherchons à expliquer une partie de la variabilité de la production en langue étrangère par cette connaissance particulière qu'a l'apprenant de son domaine discursif de prédilection. J'ai mis en place un dispositif expérimental sous forme d'une étude de cas de neuf étudiants internationaux, apprenants d'anglais L2, ce qui a permis de comparer la production orale d'un groupe d'apprenants à domaine privilégié sur des sujets investis et indifférents et avec un

groupe contrôle. Les recherches comprenaient l'analyse des erreurs et de complexité syntaxique, de l'**aisance** (quantité de discours et rapidité d'élocution), ainsi que de la gestion discursive. Les hypothèses de départ n'étant que partiellement vérifiées, un problème de définition et d'accès aux domaines de discours des apprenants est à soupçonner. [22]. Tout en acceptant les trois dimensions du modèle proposé ici, d'autres chercheurs se penchent davantage sur le rôle de l'interlocuteur [13, p.7]

Figure 3 : Dimensions du domaine de discours



[22]

De la même manière que les chercheurs en RAS soutiennent que le développement de l'interlangue fait appel à des processus cognitifs qui sont indépendants du contexte social et a pour résultat une compétence linguistique unique présente chez chaque apprenant individuel, certains didacticiens considèrent qu'il existe des compétences et des formes linguistiques génériques et invariables qui

s'appliquent à toute une gamme de disciplines, professions ou objectifs. Pour eux, la didactique de l'anglais de spécialité (ASP) implique ainsi l'enseignement de compétences et de structures qui sont transférables à différents contextes et objectifs. Pour Hyland, pourtant, l'ASP constitue une didactique qui s'appuie sur la recherche, qui doit ainsi expliciter la structure et le sens de textes, décrire l'influence de contextes universitaires ou professionnels sur les comportements de communication et développer des pratiques pédagogiques pour inculquer ces comportements (Hyland, 2002, p. 386).

Dans un article sur l'histoire de l'anglais de spécialité, Mémet (2013) analyse cette discipline de la façon suivante :

L'anglais de spécialité est étudié à partir de différentes approches : « linguistique », « didactique et pédagogie » ainsi que par la civilisation et la culture. La catégorie linguistique comprend des articles qui traitent de l'analyse de la syntaxe, de l'analyse du discours, de stylistique, de phraséologie, d'analyse du genre, de lexicologie, de terminologie et de traduction. La catégorie didactique et pédagogie comporte des articles qui traitent de théories et de pratiques, ainsi que de l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité avec l'utilisation de technologies (télévision, vidéo, logiciels, laboratoires multimédias...). La troisième catégorie comprend des articles traitant de la culture de domaines de spécialité (banque, publicité...) ; elle est proche de ce que les études anglaises nomment « civilisation ».

(Mémet, 2013)

Comme je l'ai noté en 2.1, la linguistique, la civilisation et la culture de l'ASP dépassent mes centres d'intérêt en recherche. La question de l'influence de la théorie des domaines de discours sur la didactique de la langue de spécialité est pourtant pertinente et sera donc examinée en 2.1.3.

Un autre type de variabilité en RAS concerne des facteurs individuels et sociaux, c'est-à-dire des caractéristiques d'apprenants qui touchent à la motivation, la personnalité, l'aptitude linguistique ou encore les stratégies d'apprentissage et qui nous amènent à nous intéresser au contexte social dans lequel l'acquisition a lieu (Johnson, 2004).

2.1.2.2 Motivation et auto-efficacité

Firth et Wagner (1997/2007) ont été parmi les premiers dans la tradition anglo-saxonne à formuler une opposition raisonnée à ce qu'ils considèrent comme la dérive cognitiviste, dénonçant des approches étroitement linguistiques basées sur des conceptions réductrices des notions disciplinaires fondamentales telles que locuteur natif ou encore interlangue. Ils appellent à une démarche plus holistique qui chercherait à :

understand and explicate how language is used as it is being acquired through interaction, and used resourcefully, contingently, and contextually (Firth & Wagner, 2007, p. 768).

Il en va de même dans le domaine de la psychologie de l'éducation, où la notion d'**agentivité personnelle** ancrée dans des structures sociales développée par Albert Bandura (1977, 1986, 1993, 2001) a contribué à une orientation des recherches vers les effets de la motivation des individus et des groupes sur la réussite dans des tâches. L'auteur insiste sur le concept d'auto-efficacité ou de **sentiment d'efficacité personnelle** (SEP), qu'il définit comme la confiance que ressent un individu en sa capacité à exercer une certaine mesure de contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements qui surviennent dans son environnement. Pour Bandura le SEP joue un rôle central dans la régulation de la motivation, influant sur les choix d'actions d'un individu, sur sa persistance face aux obstacles et sur la quantité d'effort fourni lors de l'accomplissement d'une tâche [21, 268-9]. Les conséquences de cette théorie pour l'auto-efficacité de l'enseignant sont développées en section 4.1 ; ici nous nous intéressons à son application aux apprenants de l'anglais.

Lors d'une étude empirique conduite auprès d'apprenants d'ASP à l'université française, en l'occurrence des doctorants en sciences humaines inscrits dans un cours de communication scientifique, j'ai pu observer des différences liées au SEP et à l'interprétation de tâches de communication [20]. Si la préparation et la présentation de communications orales sont des activités centrales pour le chercheur confirmé que chaque doctorant espère devenir, selon la théorie de l'**apprentissage situé**, ce sont ces mêmes activités qui permettront aux apprentis-chercheurs d'entrer dans cette nouvelle **communauté de pratique** (CdP). En effet, pour Lave et Wenger (1991), c'est par le biais d'une **participation périphérique légitime** que de nouvelles

recrues deviennent membres à part entière de la CdP. Dans ce type d'enseignement d'ASP, les doctorants inscrits aux cours sont encouragés à se positionner comme membres de la CdP plutôt que comme apprenants de la langue. Par conséquent, l'enseignant met l'accent sur les aspects communicatifs de la communication orale qu'il demande aux apprenants :

Write your text for people who are not anglophones and are not listening carefully.

How you feel and speak about your discovery are as important as the discovery itself [...]

I say, 'Forget the mistakes. It doesn't matter, because you can't correct that today. You have to just make the best of what you have.'

[20, p. 358]

L'étude montre cependant que les apprenants s'orientent différemment selon leur perception de leurs propres compétences et objectifs, comme en témoignent les citations d'entretiens rétrospectifs suivantes :

1. OK it's just an exercise of communication and if I succeed, OK it's good. If I don't succeed, OK [...] You have something like three minutes for introduction, three minutes for conclusion [...] it remains twelve minutes or something like that. OK in twelve minutes I can expose four ideas.

2. You argue for one point and after you argue for another point and after you join the two [...] And it is really difficult to present all this in half an hour. I think I began something that I can't succeed [...] It was a suicide.

3. Tout ce que j'ai en tête c'est la prononciation [...] J'ai volontairement écrit tout ce que je voulais dire. Je ne suis pas sorti de mon diaporama [...] J'avais jamais récité un texte anglais.

[20, p. 360-1]

Pour le premier apprenant, qui semble faire preuve d'une auto-efficacité élevée, l'interprétation de la tâche correspond bien à l'intention de l'enseignant : il prépare une communication qui prend en compte les contraintes de temps et de public imposées. Le deuxième apprenant, par contre, se

donne un autre objectif qui est de retracer toute l'argumentation de son travail de thèse (en philosophie) ; il fait état d'un SEP faible pour ce faire et dans les faits abandonne sa communication sans la finir. Chez le troisième apprenant, nous devinons aussi un SEP faible pour la tâche telle qu'elle est définie par l'enseignant, mais dans son cas il y a redéfinition de la tâche pour en faire un exercice de prononciation.

Cette étude montre l'impact de facteurs individuels dans la création et l'exploitation d'occasions pour l'utilisation de la L2 et donc dans son appropriation. Il n'y a pas toujours convergence entre l'intention de l'enseignant et l'interprétation des apprenants par rapport aux tâches d'apprentissage (Kumuravadivelu, 1991) ; on y reviendra en section 3. On reviendra également sur les notions d'auto-efficacité et d'apprentissage situé en section 4, pour aborder des questions d'appropriation d'outils numériques par les enseignants de langue.

Des questions relatives à la motivation des apprenants ont également un effet sur les interactions en classe et l'acquisition de la L2. La motivation pour des activités d'apprentissage a été l'objet d'une autre étude que j'ai menée cette fois auprès de jeunes apprenants à l'école primaire [21]. Cette étude quasi-expérimentale consistait à comparer le niveau linguistique des apprenants avant et après un travail autonome sur des activités d'anglais en ligne, à contraster ces résultats avec ceux d'un groupe contrôle et à rapprocher les résultats linguistiques de mesures de motivation et d'autonomie. Les résultats permettent d'identifier trois profils d'apprenants :

1. orientation TICE : l'apprenant affiche une préférence nette pour le travail à l'ordinateur. Il tire profit des jeux d'anglais et cherche des occasions supplémentaires de les pratiquer en dehors du temps scolaire.
2. orientation affective / SEP faible : l'apprenant cherche à faire plaisir à l'enseignant et estime avoir des difficultés en anglais. Il bénéficie du travail en classe et en autonomie.
3. orientation résultat / SEP élevé : sans motivation spécifique pour l'ordinateur ou sentiment d'un retard à combler en anglais, l'apprenant à SEP robuste ne profite pas du temps passé aux jeux en ligne.

[21, 286]

Etant donnée cette orientation vers un modèle cognitiviste de l'acquisition fondée sur les notions clé d'interlangue, d'input et d'interaction, auxquelles il convient de rajouter la variabilité qui caractérise l'acquisition de la L2 en ce qui concerne chaque apprenant, un certain nombre de conséquences pour l'enseignement-apprentissage sont à prendre en compte.

2.1.3 Les applications à l'enseignement des langues

Les résultats de la recherche sur l'apprentissage par la tâche en LANSAD mettent en lumière la pertinence de l'hypothèse de domaines de discours pour la didactique de la langue de spécialité puisqu'elle fournit un cadre théorique pour l'utilisation de la langue en contexte spécifique [13, p. 23]. La théorie des domaines de discours laisse penser que des apprenants de niveau avancé, avec des connaissances d'une discipline dans laquelle ils se sont investis, doivent engager ce domaine lors de la pratique de la L2. Le terme « avancé » fait référence évidemment à la maîtrise de savoirs relatifs au domaine et non pas au niveau linguistique ou à la **compétence de communication** dans la L2. Il s'agit bien de l'enseignement LANSAD, puisque ce sont des apprenants de langue qui se sont spécialisés dans des disciplines autres que la L2. Les apprenants qui sont en fait spécialisés dans la L2 - les « spécialistes » issus des filières **LLCE** - possèdent également un domaine d'expertise qui à mon sens est bien distinct de leur compétence linguistique en L2, puisqu'il implique des connaissances en littérature et en civilisation des pays où cette langue est parlée, ainsi que des compétences d'analyse linguistique.

Du point de vue de l'hypothèse des domaines de discours, les deux populations LANSAD et LLCE, étudiants avancés et experts en herbe dans des disciplines bien définies, acquièrent et utilisent des compétences en L2 de manière tout à fait semblable par une participation périphérique légitime à des communautés de pratique différentes mais comparables. Un doctorant en histoire, par exemple, va développer un domaine de discours pour son champ de recherche et une compétence spécifique en L2 qui vont lui permettre de participer à des communautés et événements discursifs propres à ses études d'histoire. De même, un étudiant en master MEEF anglais qui se prépare aux concours de l'enseignement secondaire se constitue un domaine de discours pour l'enseignement de l'anglais en France qui comprend a) des connaissances du monde anglophone et de ses civilisations, ainsi que des programmes d'enseignement en vigueur et b) des compétences en

communication qui épousent les normes des concours et de la classe de langue au collège et au lycée. La théorie de domaines de discours offre ainsi un cadre à partir duquel on peut traiter chaque spécialisation.

Faut-il pour autant une didactique de l'anglais de spécialité, voire une didactique de l'anglais sur objectifs universitaires ou pour la recherche ? D'une part, il est clair que le besoin de cours d'ASP pour des publics bien ciblés se justifie pleinement et que des cours d'anglais génériques ne sauraient y répondre ; la conception et la mise en place de ces cours doivent reposer sur les recherches actuelles en acquisition et didactique des langues. D'autre part, nous disposons déjà de théories en acquisition-didactique pour appuyer ces enseignements. La langue anglaise n'est qu'une langue parmi d'autres et toutes s'apprennent selon les mêmes processus universels. Pour améliorer l'enseignement-apprentissage des langues au niveau universitaire il convient donc de s'intéresser à la définition de domaines de discours différents et aux communautés de pratique afférentes afin de créer des programmes d'études calqués sur une utilisation authentique de la L2 qui motivent les apprenants et permettent un apprentissage réel et efficace.

2.2 Les théories d'apprentissage

Depuis l'instauration de l'éducation universelle dans le monde occidental au début du vingtième siècle et l'adoption du modèle standard d'instruction scolaire, les méthodes d'enseignement ont été influencées par quatre théories d'apprentissage majeures : le comportementalisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme. La théorie comportementaliste, qui considère l'apprentissage comme l'association d'un stimulus à une réponse, comme dans les travaux de Pavlov, Watson et Skinner, a cédé devant la révolution cognitive du milieu du siècle où des chercheurs comme Miller et Chomsky ont cherché à rapprocher l'apprentissage du traitement de l'information. Un intérêt dans le milieu éducatif pour les travaux de Piaget et Bruner a contribué depuis les années 1970 au développement d'approches constructivistes, centrées sur l'apprenant,

même si leur impact au-delà des petites classes a dû attendre le regain d'intérêt pour les idées socio-constructivistes de Vygotsky qui date des vingt dernières années. [19, p. 219-20]⁷

Pour apprécier comment ces théories ont été adoptées dans l'enseignement-apprentissage des langues, il est utile de les comparer sur trois axes : le continuum enseignant-apprenant, celui du produit-processus et enfin celui du code-contexte. Cette comparaison est proposée dans mes travaux récents [1, 19] et est résumée dans le tableau 1.

Tableau 1 : Théories d'enseignement-apprentissage

THÉORIE	AGENT	ACQUISITION	ÉVALUATION
	qui est responsable de l'apprentissage ?	quel est l'objet de l'apprentissage ?	comment le résultat est-il évalué ?
comportementalisme	l'enseignant	produit	code
cognitivism	l'apprenant	produit	code
constructivisme	l'apprenant	processus	code
socio-constructivisme	l'apprenant	processus	contexte

[1, 19]

Le comportementalisme est la seule théorie qui accorde un rôle primordial à l'enseignant, puisque les théories cognitivistes donnent toutes une importance accrue à l'apprenant. En revanche les théories comportementaliste et cognitiviste partagent une perspective de la langue comme un ensemble de savoirs ou de compétences à acquérir - la L2 constitue un produit, le fruit de l'apprentissage. Les deux approches cognitivistes qui rompent avec ce modèle sont le constructivisme et le socio-constructivisme. Ces approches sont orientées vers le processus d'acquisition plutôt que son résultat. La différence entre ces deux modèles se situe au niveau de l'évaluation des activités langagières : pour les constructivistes, l'apprenant cherche à s'approprier le code de la L2 (et c'est le rôle de l'enseignant de l'aider dans cette démarche), alors que pour les socio-constructivistes, l'objectif est plutôt une utilisation appropriée au contexte, qui doit être jugée par rapport à des critères de communication. J'ai examiné les retombées de cette présentation des théories de l'apprentissage pour l'enseignement-apprentissage en classe de langue de manière générale [1, 3] et pour le contexte de l'enseignement supérieur en France [19].

⁷ Voir aussi la ressource numérique Learning and Teaching Foreign Languages http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/

Cette présentation des théories de l'apprentissage nous fournit une base de comparaison de différentes méthodologies développées en didactique des langues. Si l'enseignement-apprentissage des langues en Europe doit dans de nombreux contextes épouser une approche actionnelle conformément au **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECRL), les recherches indiquent que les enseignants résistent à l'imposition d'une telle norme [voir par exemple 16]. Trois méthodologies sont encore présentes dans les classes de langue, programmes et manuels contemporains : la grammaire-traduction, l'approche communicative et l'apprentissage par la tâche (approche actionnelle).

Le tableau 2 permet une comparaison des trois approches à partir des théories d'apprentissage déjà évoquées. Dans la méthode grammaire-traduction, des éléments relevant du comportementalisme sont à déceler dans l'importance donnée à la mémorisation, l'analyse contrastive et la présentation séquentielle de la grammaire structurelle (Bloomfield, 1942). A la différence de la méthode audio-orale, par exemple, qui cherche à créer de nouvelles habitudes linguistiques en L2 par des exercices de répétition (« overlearning ») sans présentation explicite de règles grammaticales, la grammaire-traduction fait appel à des mécanismes d'enseignement-apprentissage cognitivistes tels que l'analyse grammaticale et la traduction. La grammaire-traduction est une méthode qui combine ainsi des éléments de comportementalisme avec une approche cognitiviste. Si la responsabilité pour l'apprentissage de la langue est partagée entre enseignant et apprenant, son objet est bel et bien un produit, une compétence linguistique qui peut être à la fois consciente, puisqu'on s'attend à ce que l'apprenant puisse énoncer des règles grammaticales et traduire entre la L1 et la L2, et inconsciente, puisqu'elle lui sert de moyen d'étudier et d'être évalué sur de nouveaux contenus (littéraires, culturels).

Tableau 2 : méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues

	GRAMMAIRE-TRADUCTION	APPROCHE COMMUNICATIVE	APPRENTISSAGE PAR LA TÂCHE
activités	présentation séquentielle de règles grammaticales dans le but de développer des connaissances déclaratives (capacité à réciter des définitions et règles)	développement de connaissances procédurales (capacité à interagir et à participer à la négociation du sens)	participation à des activités qui permettent une collaboration active sur un nouveau contenu et qui débouchent sur un résultat
méthode	analyse contrastive d'aspects de la langue maternelle et seconde (grammaire, vocabulaire, prononciation)	exposition à large éventail d'échantillons de la langue cible, sélectionnés sur la base du sens et non pas de la structure grammaticale	exposition à large éventail d'échantillons de la langue cible, sélectionnés sur la base de leur pertinence pour une tâche particulière
grammaire	privilégier la grammaire et le vocabulaire au sens, souvent par des exercices de répétition ou la mémorisation de structures linguistiques hors contexte	privilégier la communication et l'interaction aux exercices de répétition et à la mémorisation	rétroaction enseignant qui favorise la réflexion sur la forme et sur un éventuel écart entre la production apprenant et la langue cible
thèmes	lecture et écriture en langue cible, analyse de textes littéraires et autres documents culturels	choix de thèmes à partir des centres d'intérêt et des besoins des apprenants plutôt que de la culture de la langue cible	choix de thèmes et d'activités d'apprentissage en fonction de tâches authentiques (et non pas de la langue-culture)
compétences	emploi de la traduction pour contrôler la compétence linguistique (compréhension et maîtrise de la grammaire et du lexique)	expression et production orales en sus de l'écrit pour travailler les compétences sociolinguistiques et stratégiques	participation à des activités qui impliquent le repérage de formes linguistiques ainsi que la négociation du sens ; l'accomplissement de la tâche prime sur les compétences linguistiques (lecture, expression orale)

A la différence de la méthode de grammaire-traduction, les approches communicatives et actionnelles ne comportent pas d'éléments comportementalistes. Nous sommes dans le constructivisme : il s'agit de développer des compétences procédurales au service d'objectifs de communication axés sur le sens et non pas sur la forme. Dans l'apprentissage par la tâche le rôle important accordé à la collaboration et à l'accomplissement de la tâche amène vers le socio-constructivisme, sans pour autant abandonner l'objectif de maîtriser le code de la L2, ce qui est apparent dans les activités de repérage et d'incitation à remarquer des écarts entre la production de l'apprenant et la langue cible.

2.3 Les recherches en didactique des langues en France

Une grande partie de mon travail de recherche est ancrée dans les recherches en acquisition et en didactique anglo-saxonnes en raison de ma formation initiale américaine et de mes collaborations

européennes ultérieures qui ont nécessité l'emploi de l'anglais comme *lingua franca* scientifique. Ce travail implique pourtant des données empiriques relevées dans des classes de langue françaises et s'inscrit également dans le contexte de recherche et de formation universitaires dans ce pays. Il convient donc de dresser un état des lieux des recherches francophones dans les domaines qui correspondent à mes centres d'intérêt.

2.3.1 Revues francophones en didactiques des langues

Pour ce faire je propose une recension des articles publiés dans des revues européennes francophones qui traitent des questions d'acquisition des langues secondes, de didactique des langues, de la formation des enseignants et des TICE en classe de langue au cours des dix dernières années. Les revues ont été sélectionnées à partir d'un répertoire de « revues scientifiques francophones accessibles via Internet » publié par le CIEP (Inglada, 2011). Ce répertoire propose une soixantaine de revues sur les thèmes de la didactique des langues (en particulier du français), de la linguistique, de la littérature, de la sémiotique et de la traduction identifiées à partir des portails Cairn, Persée, revues.org et Erudit. Sont retenus ici seulement les titres qui traitent des thématiques pertinentes à savoir, la RAS, la DDL, l'ALAO et la formation des enseignants de langue (à l'exclusion des revues consacrées exclusivement au FLE). S'y ajoute *Les Langues Modernes*, revue absente du classement d'Inglada car accessible seulement aux abonnés, mais dont la liste d'auteurs et les thématiques des numéros se recourent avec les autres.⁸

Dans le tableau 3 le lecteur trouve l'acronyme et le titre de chaque revue, avec l'association dont elle dépend, le cas échéant, un résumé du descriptif proposé par chaque équipe de rédaction et les langues de publication.⁹

⁸ Le portail du GERFLINT, en cours de migration, n'est pas inclus.

⁹ Les revues AILE et LIA, deux versions d'un même titre, sont présentées et analysées ensemble. La revue LINX y figure car répertoriée par Inglada (2011), mais aucun article traite des thématiques retenues sur la période concernée.

Tableau 3 : Revues francophones en didactique des langues

	TITRE	SOURCE	SUJETS	LANGUE
Acedle	Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle	Association de Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères	contextes d'apprentissage, intégration des TIC dans les dispositifs d'enseignement/ apprentissage des langues, rôle des tâches et des contenus, <i>plurilinguisme et approches plurilingues</i>	anglais, français
AILE	Acquisition et Interaction en Langue Etrangère	2004-9	apprentissage et acquisition des langues étrangères (et parfois de la langue maternelle) pris sous l'angle psycholinguistique et sous l'angle cognitif ; les observations sont souvent le résultat de suivis sur la longue durée d'apprenants d'origines variées	anglais, français
LIA	Langage, Interaction et Acquisition	2010-13	acquisition d'une deuxième ou troisième langue, d'une ou plusieurs <i>langues maternelles</i> , de <i>la langue des signes</i> , de <i>la gestuelle</i> ; relation entre langue et cognition dans l'acquisition, bilinguisme, <i>situations de contact linguistique</i> , <i>dysfonctionnements de la langue orale</i>	anglais, français
ALSIC	Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication		didactique des langues, sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie, sciences de l'information et de la communication, informatique	français
APLIUT	Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT	Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie	enseignement/apprentissage des langues cultures ; recherche fondamentale et recherche appliquée, à laquelle est associée la dimension pédagogique ; formation des enseignants de langues spécialisées	français, anglais, espagnol, allemand
Asp	Anglais de spécialité	Groupe d'Etude et de Recherches en Anglais de Spécialité (GERAS)	éclairer la spécificité de l'objet ASP, notamment dans ses dimensions linguistiques, discursives, culturelles, didactiques et <i>élargir la connaissance de l'anglais des diverses spécialités</i>	français anglais
CORELA	Cognition, Représentation, Langage	Université de Poitiers	questions de langues (<i>grammaire, lexique, syntaxe, phonologie, etc.</i>), mais aussi de <i>langage, de représentation, de modélisation, de sémantique</i>	français
ELA	Études de linguistique appliquée		didactologie et de lexicul文化ologie des langues-cultures, travaux de recherche, de formation, d'information visant à promouvoir et développer l'accès aux langues-cultures, étrangères et <i>maternelles</i>	français
Langues modernes		Association des professeurs de langues vivantes (APLV)	enseignement des langues en général, linguistique appliquée à l'enseignement des langues, didactique des langues, <i>politiques linguistiques</i>	français
LIDIL	Revue de linguistique et de didactique des langues	Université Stendhal Grenoble 3	linguistique et sociolinguistique, apprentissage et acquisition du langage, didactique des langues, <i>traitement automatique des langues (TAL)</i> et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE)	français

	TITRE	SOURCE	SUJETS	LANGUE
LINX	Revue des linguistes de l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense	Université de Paris Ouest	<i>sciences du langage : syntaxe, sémantique, pragmatique, analyse du discours, lexicologie, histoire et épistémologie de la linguistique, langage et cognition, linguistique de l'oral, linguistique de l'écrit, acquisition des langues, didactique des langues, traitement automatique des langues et linguistique informatique</i>	français
Mélanges CRAPEL	Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues	Université de Nancy	résultats de recherches et des comptes rendus d'expériences en didactique des langues étrangères : autonomie, centres de ressources, conseil (nouveau rôle de l'enseignant), séparation des aptitudes, socio-linguistique et ethno-linguistique, styles d'apprentissage, technologies de l'information et de la communication	français, anglais, espagnol
Revue TRANEL	Travaux neuchâtelois de linguistique	Université de Neuchâtel	<i>sémantique, pragmatique, syntaxe, logopédie, sociolinguistique, analyse conversationnelle, bilinguisme, terminologie, changement diachronique, variation, compétences linguistiques,</i>	français, anglais, allemand
RFLA	Revue française de linguistique appliquée		<i>acquisition/apprentissage, dysfonctionnement/remédiation, variation, traduction, gestion politique et/ou terminologique, dictionnaires, traitement automatique</i>	anglais, français italien espagnol allemand
TIPA	Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage	Université Aix-Marseille	études sur la question du langage et de la parole : <i>analyse des processus physiologiques et cognitifs ; description et formalisation ; mécanismes discursifs et interactifs ; altération, dysfonctionnements et handicap</i>	français

Sur les quinze revues retenues figurent des revues en sciences du langage (CORELA, LINX, Revue TRANEL, TIPA) et acquisition (AILE, LIA), en linguistique (Asp, LIDIL), linguistique appliquée (ELA, RFLA) et en didactique et pédagogie des langues (Acedle, ALSIC, APLIUT, CRAPEL, Langues Modernes). Certaines consacrent la totalité de leurs articles à des thématiques qui relèvent des domaines qui nous intéressent, tandis que pour d'autres seule une partie des publications est en adéquation.

Les champs d'étude qui se trouvent en dehors des thématiques me concernant sont indiqués en caractères italiques et touchent, par exemple, la langue maternelle (acquisition, dysfonctionnement, langue des signes, gestuelle), la sociolinguistique (politique linguistique, contact de langues, variation, plurilinguisme), la linguistique générale (syntaxe, phonologie, sémantique) et le traitement automatique de langues.

2.3.2 Articles sur l'acquisition, la didactique, la formation et les technologies

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des publications récentes, une analyse des articles parus entre 2004 et 2013 en Europe¹⁰ est proposée dans le tableau 4. Pour chaque revue sont indiqués la moyenne d'articles parus par an et le pourcentage d'articles traitant des quatre domaines retenus. La dernière colonne du tableau 4 en montre la somme, qui dépasse le seuil des 100% dans les cas où un nombre suffisant d'articles concerne plus d'un domaine ; les revues sont classées par cette dernière mesure, qui révèle en quelque sorte la densité des travaux dans les domaines pertinents.

Tableau 4 : Articles sur l'acquisition, la didactique, les technologies et la formation

	ARTICLES PAR AN	RAL	DDL	TICE	FORMATION	
ALSIC	8	4%	94%	100%	13%	211%
Mélanges CRAPEL	7	1%	73%	48%	8%	131%
APLIUT	17	2%	81%	24%	0%	107%
Langues modernes	43	0%	77%	12%	17%	106%
Acedle	12	15%	72%	13%	5%	105%
AILE/LIA	12	93%	5%	0%	0%	98%
ELA	13	0%	51%	14%	9%	74%
TIPA	9	33%	15%	0	0	48%
RFLA	17	9%	12%	16%	2%	39%
Asp	11	2%	28%	8%	0%	38%
LIDIL	17	0%	23%	5%	3%	31%
Revue TRANEL	17	5%	8%	0%	0%	13%
CORELA	7	4%	3%	0%	0%	7%
LINX	13	0%	0%	0%	0%	0%

D'après le tableau 4, cinq revues ont une forte orientation vers la DDL ; la quasi-totalité des articles concernent l'enseignement-apprentissage des langues. Trois d'entre elles sont affiliées à des associations d'enseignants et/ou de didacticiens de langue et sont d'ailleurs parmi les plus prolifiques. Deux autres revues, ELA et Asp, publient des travaux en DDL à côté d'autres thématiques de recherche. Les autres domaines - la RAL, les TICE et la formation des enseignants - sont représentés de façon beaucoup plus inégale sur cet ensemble de revues. La RAL n'est traitée

¹⁰ Pour les Langues Modernes, seuls les sommaires des numéros à partir de 2006 sont disponibles en ligne ; pour la Revue TRANEL, celui du numéro le plus récent n'est pas accessible.

pour l'essentiel que par la revue AILE, désormais LIA, puisque les deux tiers des articles recensés dans la revue TIPA proviennent d'un numéro thématique de 2008 (et cette revue n'a édité que trois numéros sur la période concernée). De même, les TICE ont une place attitrée dans la revue ALSIC mais sont peu servies ailleurs, en dehors des Mélanges CRAPEL (deux numéros thématiques en 2006 et 2009) et les Cahiers de l'APLIUT (avec une fréquence plus régulière).

Le résultat le plus surprenant de l'analyse de ces revues d'enseignement-apprentissage des langues est peut-être l'incidence très faible d'articles de recherche sur la formation des enseignants. Seuls *Les Langues Modernes* et ALSIC publient des articles sur ce sujet de façon conséquente : pour *Les Langues Modernes* il y a eu deux numéros thématiques en 2006 et 2011, mais une incidence régulière par ailleurs, tandis que dans ALSIC il s'agit pour la plupart d'articles sur la formation à l'enseignement à distance. La dernière remarque à propos des publications récentes en RAL, DDL, ALAO et formation telles qu'elles sont présentées dans le tableau 4 concerne leur répartition à l'intérieur de chaque revue. Seulement quatre des quatorze revues publient des articles dans chacun des quatre domaines et c'est dans *les Cahiers de l'Acedle* que la distribution est la plus homogène. De manière générale, il semble que les revues francophones qui traitent de ces champs de recherche ont tendance à les cibler séparément : celles qui traitent de la didactique ne publient pas sur l'acquisition et *vice versa* ; les publications orientées vers les TICE et/ou la formation des enseignants restent minoritaires.

De cette analyse des recherches francophones en acquisition, didactique et ALMT, il apparaît que mon travail à l'intersection de ces trois disciplines ne s'inscrit pas dans une école ou une démarche de recherche partagée par un grand nombre de chercheurs acquisitionnistes et didacticiens en France. En section 3 nous nous intéressons de plus près aux recherches en enseignement-apprentissage et plus particulièrement à l'approche fondée sur la tâche.

3. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES - LA TÂCHE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE

Après cette première partie qui traite des théories d'acquisition des langues et des théories d'apprentissage à visée plus générale, nous nous intéressons aux questions didactiques qui concernent la mise en oeuvre de principes d'acquisition et d'apprentissage dans l'enseignement des langues. Comme nous avons vu plus haut, la méthode d'enseignement-apprentissage qui correspond peut-être le plus étroitement aux résultats des recherches en interaction et aux modèles actuels d'apprentissage est l'apprentissage par la tâche ou l'approche actionnelle, appelée aussi l'enseignement basé sur la tâche (ELBT) au Canada. Cette approche a été adaptée et appliquée au contexte LANSAD à l'université française par Marie-Françoise Narcy-Combes (2003, 2005, 2008a, 2008b, Narcy-Combes & McAllister, 2011). Elle propose la justification suivante :

L'approche par les tâches nous est apparue le mieux à même de réduire la distance entre idéal théorique et réalité du terrain. Si l'on se fonde sur les théories en acquisition des langues, nous pouvons postuler que les apprenants seront prêts à s'impliquer si on leur propose une tâche en lien avec leur environnement professionnel (Ellis 2003). En effet, si les tâches proposées sont réalistes en termes de discours et de contenus, si elles ont une authenticité socioculturelle, leur légitimité sera plus grande aux yeux des apprenants.

(Narcy-Combes, M-F., 2008a)

Quant à l'articulation avec l'acquisition de la L2, elle suggère que « parce que les étudiants seront conduits par la nature de la tâche à repérer des éléments signifiants et à agir au niveau du sens dans un environnement réaliste et authentique, il y aura acquisition » (Narcy-Combes, M-F., 2008a).

Dans mon travail je me suis intéressée à l'apprentissage par la tâche dans deux contextes différents : le milieu universitaire, d'une part et l'enseignement scolaire (à l'école, au collège et lycée) de l'autre. J'ai étudié la conception et la mise en place de programmes d'enseignement basés sur la tâche pour des publics LANSAD [13, 20, 22] et de futurs enseignants de langue [7, 15, 19]. Mon travail récent dans le contexte de l'enseignement scolaire s'est effectué dans le cadre du projet européen iTILT (interactive Technologies In Language Teaching). Ce projet sous la direction de Jozef Colpaert a réuni entre 2011 et 2013 des chercheurs et enseignants de six langues dans sept pays pour la création de **ressources éducatives libres** pour la formation à l'enseignement-apprentissage des langues avec le **tableau blanc interactif** (TBI) selon une approche communicative. Il a été l'occasion d'effectuer des études comparatives de la pratique enseignante avec cette technologie dans plusieurs pays [2, 10-12, 14, 16], mais aussi de mener une étude longitudinale sur l'intégration du TBI dans des écoles, collèges, lycées et à l'université en France. Mes recherches sur les neuf enseignants français du projet ont permis l'élaboration d'un modèle pour l'intégration du TBI à l'enseignement de l'anglais en milieu scolaire en France qui prend en compte des facteurs technologiques et pédagogiques [1, 8].

Cette partie de la note de synthèse commence par une définition de la tâche d'apprentissage en didactique des langues. Elle retrace ensuite dans ses grandes lignes la mise en place d'un certain nombre de travaux sur la tâche en classe de langue, pour terminer par une interrogation sur la place de cette méthodologie dans l'enseignement-apprentissage des langues.

3.1 Définition et conception de la tâche

Qu'est-ce qu'une tâche en enseignement-apprentissage des langues ? La notion de tâche a fait couler beaucoup d'encre en DDL à la fois en termes épistémologiques (R. Ellis, 2003, 2006 ; J-P. Narcy Combes, 2006 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2007 ; Robinson, 2011) et dans une perspective didactique (Savignon, 2002, 2007 ; Ortega, 2012). Ces chercheurs s'accordent pour la plupart sur l'inclusion des principes suivants dans la définition de la tâche d'apprentissage :

- des activités qui font appel aux capacités cognitives des apprenants pour déboucher sur un résultat concret et qui implique une collaboration active avec d'autres apprenants ;
- un large éventail d'échantillons de la L2 qui sont sélectionnés sur la base de leur pertinence à la tâche ;
- la subordination d'un travail sur les compétences linguistiques aux exigences de la tâche ;
- des activités de repérage de formes en plus de l'interprétation, de l'expression et de la négociation du sens ;
- une rétroaction sur la production en L2 qui est propice à une réflexion sur les formes de la L2 et un écart éventuel avec la production des apprenants ;
- une préférence pour des thèmes et des activités réalistes liés au monde en dehors de la classe plutôt que pour ceux qui font appel à des aspects de la culture de la langue cible.

3.1.1 Définir la tâche d'apprentissage

Une présentation plus étayée de la notion de la tâche est proposée dans le tableau 5. Ce tableau détaille les différents éléments de la tâche selon R. Ellis, donne des définitions proposées en RAS et en DDL et reprend les principaux rôles attribués à l'enseignant et aux apprenants dans l'apprentissage par la tâche.

Tableau 5 : Définitions, éléments et rôles des participants d'une tâche

ELEMENTS DE LA TÂCHE	DÉFINITIONS	RÔLES DE L'ENSEIGNANT ET DES APPRENANTS
les tâches sont fondées sur un plan d'activité d'apprentissage (R. Ellis)	une tâche est une activité qui implique l'utilisation de la L2 dans la construction du sens pour obtenir un résultat (Bygate, Skehan et Swain, 2001, p. 11)	l'enseignant doit répondre de façon spontanée aux besoins linguistiques imprévisibles qui surviennent « à la volée » (Thornbury, 1998, p. 112)
l'objectif principal est la construction du sens ; la tâche permet une utilisation authentique de la L2 qui implique une ou plusieurs compétences linguistiques (R. Ellis)	la tâche correspond à un plan de travail qui oblige les apprenants à procéder à un traitement pragmatique de la L2 pour arriver à un résultat qui permet une évaluation de son contenu propositionnel (Ellis, 2003)	le rôle de l'enseignant est de réagir aux éléments de la L2 qui s'avèrent importants, puis d'aider les apprenants à combler l'écart qui a été remarqué (Skehan, 2003, p. 10)
les apprenants doivent construire un raisonnement logique et analytique pour accomplir la tâche (R. Ellis)	une activité dans laquelle des individus s'engagent au service d'un objectif et qui implique une utilisation de la L2 pour construire du sens (Van de Branden, Van Gorp et Verhelst, 2007)	l'apprentissage par la tâche appelle les participants à oublier où ils se trouvent et pourquoi ils s'y trouvent pour agir comme s'ils pouvaient apprendre la L2 de façon indirecte par la communication plutôt que de façon directe par l'étude (Ellis, 2006)
il est attendu un résultat clairement défini en termes de communication (R. Ellis)	l'apprentissage par la tâche constitue un continuum qui part de la conception et de la mise en œuvre de tâches dans la pratique de classe et s'étend à la mise en place de programmes d'étude (Thomas et Reinders, 2010a)	

Malgré la grande cohérence dans les définitions proposées par les chercheurs différents cités dans le tableau 6, une mise en garde s'impose par rapport à l'apprentissage par la tâche en milieu scolaire. Comme le fait remarquer R. Ellis (2006), cette approche demande aux participants d'oublier le cadre et les objectifs particuliers de la classe de langue, pour agir avec la conviction qu'ils peuvent apprendre la L2 indirectement par la communication, plutôt que par un apprentissage direct. J-P. Narcy-Combes (2006) va plus loin en définissant la tâche comme « un ensemble d'actions réalistes pour aboutir à une production langagière non scolaire » en la distinguant ainsi de l'exercice pédagogique proposé dans la méthode grammaire-traduction, par exemple. Suivant R. Ellis (2003, 2006), cet auteur voit des différences entre tâche et exercice pédagogique qui tiennent aux objectifs d'apprentissage, à l'utilisation de la L2, ainsi qu'aux résultats attendus.

3.1.2 Tâche et exercice pédagogique

Pour R. Ellis et J-P. Narcy-Combes, les différences entre tâche et exercice pédagogique se résument comme suit. Lors de l’accomplissement d’une tâche, l’objectif est la communication centrée sur le sens, alors que pour l’exercice pédagogique, il s’agit d’un entraînement. Une tâche fait souvent appel à la production spontanée tandis qu’un exercice permet une préparation préalable, voire la mémorisation de textes entiers. Enfin le résultat d’une tâche doit faire l’objet d’une évaluation en termes de réussite communicative ; dans l’exercice pédagogique souvent seule la correction ou la complexité formelles entrent en ligne de compte.

Ces distinctions sont développées dans les tableaux 6 et 7, qui proviennent d’une analyse des interactions autour du TBI observées chez les enseignants français du projet iTILT [1, 8]. Le tableau 6 présente les orientations et les critères de classification utilisés pour classer une activité d’apprentissage comme exercice pédagogique, avec dans la dernière colonne des illustrations tirées des exemples de pratique choisis par les enseignants pour le site internet du projet :

Tableau 6 : Analyse d’activités d’apprentissage - l’exercice pédagogique

	ORIENTATION	CRITÈRE	EXEMPLE
Objectif	finalité pédagogique	évaluation ou entraînement spécifique à une forme linguistique	révision de noms d'animaux en tirant des images de la boîte magique (école primaire) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=212
		aucun contexte fourni pour l'apprentissage	étayage par images et symboles pour l'expression orale lors d'un jeu d'équipe (collège) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=393
Langage	entraînement grammatical ou lexical	exercice de vocabulaire ou de grammaire	écoute collective d'enregistrement d'élève (lycée) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=393
	correction grammaticale	repérage d'erreurs, répétition de réponses correctes	écoute collective de la lecture d'une liste de vocabulaire (lycée) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=365
Résultat	correction dans la compréhension ou production	évaluation des apprenants, correction d'erreurs	rébus pour l'étayage de l'expression orale (école primaire) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=262
			entraînement écrit aux formes du possessif (lycée) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=390

L’exercice pédagogique correspond ainsi à un entraînement, souvent basé sur une forme linguistique particulière et l’accent est mis sur le repérage d’erreurs, leur correction et la répétition de la forme attendue. Dans le tableau 7 sont présentées les caractéristiques de la tâche selon les mêmes critères afin de faciliter une comparaison avec l’exercice pédagogique.

Tableau 7 : Analyse d'activités d'apprentissage - la tâche

	ORIENTATION	CRITÈRE	EXEMPLE
Objectif	conception	construction du sens	images tirées de la boîte magique pour la présentation de nouveau vocabulaire (école primaire) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=441
		capacités cognitives sollicitées	images placées dans un tableau pour représenter les expériences des apprenants (collège) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=163
Langage	conception	input spontané, choix proposé aux apprenants	apprenants utilisant le tébéciciel pour démontrer la compréhension et étayer l'expression orale (université) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=263
	réalisation	étayage pour l'expression	glisser-déposer en compréhension orale (université) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=264
Résultat	conception	compréhension ou production adaptée au contexte de communication	auto-correction incrustée dans la page d'activité (école primaire) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=164
			étayage au TBI d'un débat oral (lycée) http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=392

Cette analyse permet de distinguer entre des exercices pédagogiques conçus dans un but d'entraînement et des activités qui s'approchent plus de la tâche telle qu'elle a été définie plus haut. Elle fournit des critères clairs pour l'analyse d'interactions de classe selon une perspective actionnelle d'après le système de codage binaire présenté dans le tableau 8 :

Tableau 8 : Système de codage d'activités d'apprentissage

	TÂCHE		EXERCICE PÉDAGOGIQUE	
Objectif	activité d'apprentissage contextualisée	1	entraînement hors contexte de communication	0
Langage	production spontanée et communicative	1	production prévue au préalable	0
Résultat	réussite/échec de communication	1	correction, complexité formelles	0

Avec ce système, chaque activité fait l'objet de trois codages selon son objectif, langage et résultat, un point étant alloué à chaque aspect qui correspondait à une tâche. Quand cette classification des activités d'apprentissage est appliquée aux exemples de pratique de classe autour du TBI du corpus français du projet iTILT, il s'avère que très peu des activités proposées par les enseignants et sélectionnées pour le site internet du projet correspondent à des tâches à proprement parler. Dans le tableau 9 est représentée l'analyse de 56 vidéos choisies par les neuf enseignants du projet

(Enseignants A à D à l'école primaire, E et F au collège, H et I au lycée et G à l'université¹¹). Les scores sont présentés pour chaque enseignant sur chaque critère lors de la première prise de données au début du projet et puis pour la seconde, quelques mois plus tard.¹² La dernière colonne montre le score global, allant de 0 (si aucune activité ne pouvait être qualifiée de tâche sur quelque critère que ce soit) à 1 (si toutes les activités répondaient à tous les critères).

Tableau 9 : Fréquence de tâches dans les activités au TBI

ENREGISTREMENT NO. 1						
ENSEIGNANT	objectif	langue	résultat	total	N	Score
A	2	0	1	3	4	0,25
B	1	1	1	3	1	1,00
C	0	0	0	0	4	0,00
D	2	2	1	5	3	0,56
E	1	0	0	1	2	0,17
F	0	0	0	0	3	0,00
G	1	3	3	7	3	0,78
H	1	2	1	4	4	0,33
I	0	1	1	2	3	0,22
ENREGISTREMENT NO. 2						
ENSEIGNANT	objectif	langue	résultat	total	N	Score
A	2	0	1	3	4	0,25
B	2	0	1	3	4	0,25
C	0	0	1	1	4	0,08
D	2	4	5	11	5	0,73
E	0	0	0	0	4	0,00
F	2	0	0	2	4	0,17
G	4	4	4	12	4	1,00

D'après les résultats qui figurent dans le tableau 9, seuls trois enseignants présentaient des activités de type tâche et tous intervenaient au niveau primaire en tant qu'enseignant ou formateur.

L'enseignante D a progressé entre les deux prises de données. En revanche le taux le plus élevé

¹¹ L'enseignant G, formateur à l'IUFM, participait à des formations en langue et en didactique des langues pour futurs enseignants du primaire.

¹² Les deux professeurs de lycée, H et I, n'ont pu être filmés qu'une fois en raison de problèmes techniques.

d'exercices pédagogiques se trouvait chez une enseignante du primaire dans sa première année d'exercice (enseignante C) et les professeurs de collège (E et F). En section 4, nous reviendrons sur les retombées pour la formation de ces résultats concernant le type d'activité proposée au TBI par les différents enseignants.

Dans la discussion sur l'apprentissage par la tâche présentée jusqu'ici, nous nous sommes surtout intéressés surtout à la définition et la conception des tâches. Cependant dans l'analyse des tâches et exercices au TBI la réalisation des activités entre également parfois en ligne de compte afin de distinguer les deux types d'activités (voir le tableau 7). Ici, les travaux de Breen (1987), qui fait un distinguo entre conception (task-as-workplan) et réalisation (task-in-progress) sont utiles. Il est en fait possible pour un enseignant de concevoir une activité qui constitue une tâche pour ensuite la transformer en exercice au cours de l'exécution, en s'intéressant uniquement aux critères de correction linguistique, par exemple, plutôt que de se focaliser sur le sens de la communication. A l'inverse, une activité conçue comme exercice pédagogique peut revêtir des éléments d'une tâche si dans sa mise en oeuvre les apprenants sont amenés à se concentrer sur le sens des messages en L2 plutôt que sur leur forme. Dans la section suivante nous étudions la mise en oeuvre des activités.

3.2 Mise en oeuvre et interprétation

Comme le font remarquer Thomas et Reinders (2010b), cités dans le tableau 5 :

l'apprentissage par la tâche constitue un continuum qui part de la conception et de la mise en oeuvre de tâches dans la pratique de classe et s'étend à la mise en place de programmes d'étude.

La tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues médiatisé par les technologies (Guichon, 2012a, 2012b) a fait l'objet de nombreuses études théoriques et didactiques (Bertin, 2003, Bertin & Narcy-Combes, 2007, 2012; Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010 ; Thomas & Reinders, 2010a ; Van den Branden, Van Gorp & Verhelst, 2007) souvent orientées vers la mise en place de cours entiers ou de programmes d'études sur la base de ce qui est parfois appelé « macro-tâches » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005; Grosbois, 2009, 2012; Kazeroni, 2004). Mon travail dans

ce domaine a consisté en l'application de principes méthodologiques pour l'apprentissage par la tâche à la conception et la mise en oeuvre de cours LANSAD et en l'analyse des perspectives de différents groupes d'apprenants ayant participé à chaque cours.

3.2.1 Apprentissage par la tâche et programmes LANSAD

Les principes méthodologiques qui sont pertinents aux cours hybrides désormais courants en milieu universitaire ont été proposés par les chercheurs en acquisition et en ALAO anglo-saxons Chapelle (1998) et Doughty et Long (2003). Ils sont présentés dans le tableau 10, où sont citées les caractéristiques principales de l'approche interactionniste abordée dans la première partie de cette synthèse : interlangue et **stade de développement** ; input et interaction ; pratique, communication et authenticité ; **rétroaction** et repérage d'erreurs.

Tableau 10 : Principes méthodologiques pour l'apprentissage par la tâche

BESOINS D'APPRENANT		RÔLE DE L'ENSEIGNANT	
Chapelle 1998		Doughty & Long, 2003	
Pour mettre en relief les données de l'input, ses caractéristiques linguistiques doivent être rendues saillantes	1	Prendre la tâche et non pas le texte comme unité d'analyse	
Les apprenants doivent être aidés à comprendre les aspects sémantiques et syntaxiques de l'input	2	Adopter l'apprentissage par la pratique, ou agir pour apprendre	
	3	Développer ou approfondir l'input (ne pas simplifier, ne pas se limiter aux textes « authentiques »)	
Les apprenants ont besoin d'occasions de communiquer dans la langue cible	4	Offrir un input riche (non pas appauvri)	
	5	Encourager l'apprentissage inductif, par assemblage	
Les apprenants ont besoin de remarquer les erreurs dans leur propre production et de les corriger	6	Proposer des activités pédagogiques centrées sur la forme dans un contexte communicatif	
	7	Fournir des rétroactions correctives	
Les apprenants doivent participer à des interactions en langue cible dont la structure peut être modifiée afin de permettre la négociation du sens	8	Respecter le stade de développement (programme interne ou interlangue de l'apprenant)	
	9	Encourager l'apprentissage coopératif et collaboratif	
Les apprenants doivent participer à une tâche en L2 conçue pour maximiser les occasions propices à l'interaction	10	Pratiquer une pédagogie différenciée (selon les besoins communicatifs et au niveau psycholinguistique)	

Dans un article sur des enseignements basés sur la tâche à destination de trois publics LANSAD différents, j'ai pu montrer à la fois la pertinence et l'efficacité de ces principes méthodologiques dans la conception et la mise en oeuvre d'activités d'apprentissage [13]. L'étude a tout d'abord fait état de divergences entre les différents publics par rapport à la conception et l'interprétation de la tâche (principe no. 1, Doughty et Long, tableau 10). Les apprenants qui ont approuvé le plus les tâches proposées ont été les doctorants, pour lesquels la communication orale sur leur sujet de thèse correspondait parfaitement à une tâche authentique, souvent identifiée d'ailleurs comme le premier pas dans la participation périphérique légitime dans la communauté de pratique de chacun. Cependant, la même activité proposée aux étudiants en master finance et en enseignement de physique-chimie a été mieux accueillie chez ces derniers, qui ne prévoyaient pourtant pas de pratique de ce type à l'avenir, à la différence des étudiants en finance. Le même type de résultat paradoxal est apparu en ce qui concerne la collaboration et le travail de groupe (principe no. 9, tableau 10) : les étudiants en master finance, pour qui collaborer en groupe constitue un élément clé de la formation et de leur futur cadre professionnel, ont été plus hostiles à cette organisation pédagogique que les doctorants, qui eux sont pourtant plus habitués à travailler seuls.

En ce qui concerne la rétroaction, les étudiants en finance ont réclamé plus de retours de l'enseignant centrés sur la forme, ce qui laisse penser qu'ils n'acceptaient pas complètement les principes de l'apprentissage par la tâche. Pour améliorer l'acceptation de cette approche par les apprenants, dans les cours pour les futurs enseignants et les doctorants, des rétroactions de mi-parcours ont été fournies de la part de l'enseignant et des autres apprenants afin de laisser le temps de les intégrer (principe no. 7, tableau 10). Enfin, les apprenants les plus aptes à discerner une amélioration de leur propre niveau de langue à la fin des enseignements ont été les doctorants, c'est-à-dire le groupe à domaine de discours le plus développé et pour lequel le contexte d'apprentissage avait été le plus réaliste (principes 2 et 8, tableau 10). Si cette étude a démontré la pertinence des principes méthodologiques de l'apprentissage par la tâche dans ces contextes LANSAD variés, elle souligne également l'importance de facteurs contextuels qui influent sur la mise en oeuvre des tâches et de la perception que les apprenants en gardent.

Après cette étude de la conception et de la mise en oeuvre de cours entiers conçus autour de tâches dans un esprit proche de la pédagogie de projet, il peut être utile de revenir à l'autre extrémité du continuum décrit par Thomas et Reinders (2010b), à savoir à la pratique de classe. Ici il est question d'appliquer les principes de l'apprentissage par la tâche à la conception de ressources pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des langues au TBI [6]. A la suite des travaux de conception et de validation des ressources du projet iTILT¹³ avec Euline Cutrim Schmid, nous avons revisité les critères d'évaluation de ce type de ressource qui figurent dans le manuel de formation.¹⁴ Ainsi la liste de dix critères pour guider les enseignants dans la création de leur propre matériel pédagogique a été élargie pour en compter trente-sept, répartis sur cinq rubriques : principes méthodologiques ; activités pédagogiques ; rôle de l'apprenant ; aspects techniques ; aspects organisationnels.

Dans le tableau 11 sont présentés sept principes méthodologiques qui reprennent ceux de Chapelle et de Long et Doughty (tableau 10), ainsi que nos définitions proposées en tableaux 7-9 pour distinguer tâche et exercice pédagogique dans l'analyse des interactions autour du TBI [8].

Tableau 11 : Méthodologie de la tâche pour les ressources TBI

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES	
1	Les activités sont articulées autour d'un objectif de communication par opposition à un exercice linguistique
2	Les ressources pédagogiques favorisent l'agir pour apprendre, par opposition à une approche transmissive
3	L'enseignement de la grammaire est centré sur la forme dans un contexte de communication, par opposition à une présentation explicite de règles grammaticales hors contexte communicatif
4	Les ressources offrent la possibilité aux apprenants de s'auto-évaluer sans l'intervention de l'enseignant
5	Les ressources permettent aux apprenants de montrer leur compétence et à l'enseignant d'évaluer celle-ci
6	Les ressources offrent l'occasion d'une rétroaction sur les productions d'apprenants de la part de l'enseignant
7	Les ressources encouragent les interactions entre apprenants à travers des activités de coopération ou de collaboration

¹³ iTILT teaching materials <http://www.itilt.eu/teaching-materials>

¹⁴ iTILT training handbook <http://www.itilt.eu/itilt-training-handbook>

Dans le tableau 12, l'attention est portée sur la mise en place des activités, avec une mise en garde particulière sur l'objectif pédagogique qui sous-tend chaque tâche et prime toujours sur ses aspects ludiques :

Tableau 12 : Activités dans les ressources pédagogiques TBI

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	
1	Les activités ont un objectif pédagogique clair et ne sont pas conçues uniquement dans un but ludique
2	Les activités sont conçues à partir de contextes réalistes ou quasi-réalistes qui ont un sens pour les apprenants
3	Les ressources pédagogiques comprennent des activités à orientation actionnelle (ex. échange d'informations ou résolution de problèmes) et qui débouchent sur un résultat bien défini
4	Les ressources pédagogiques comprennent un étayage linguistique et/ou cognitif qui aide les apprenants à comprendre l'input
5	Les ressources pédagogiques comprennent un étayage linguistique et/ou cognitif qui aide les apprenants dans leur production langagière
6	Les ressources proposent un input riche, propice à l'apprentissage de la langue
7	Certaines activités permettent une pédagogie différenciée et une autonomie de l'apprenant
8	Certaines activités donnent l'occasion pour une négociation de sens (ex. tâches d'écart d'information)

La place de l'apprenant fait l'objet des critères détaillés dans le tableau 13, qui placent indubitablement l'apprentissage par la tâche dans une perspective constructiviste. Une affordance¹⁵ clé du TBI est la possibilité à tout moment pendant une activité de créer à la volée une page blanche pour noter les contributions des apprenants, et ce sans quitter le mode affichage. L'enseignant peut profiter de ce potentiel soit pour redéfinir le déroulement de l'activité ou de la séance en réponse aux propositions des apprenants, soit pour y revenir ultérieurement lors d'une autre activité ou séance. Cette affordance est donc à prendre en compte lors de la conception du matériel pédagogique sous forme de fichiers du **tébéiciel** (logiciel TBI) mais aussi au moment de la mise en oeuvre d'activités de classe.

¹⁵ Voir Gibson (1977)

Tableau 13 : Le rôle de l'apprenant dans la conception de ressources TBI

IMPLICATION DE L'APPRENANT	
1	Les ressources pédagogiques comprennent des thématiques et des activités susceptibles de motiver les apprenants
2	Des occasions pour permettre aux apprenants d'apporter leur propre contribution aux activités sont prévues.
3	La participation des apprenants en classe peut influencer sur le déroulement de la séance
4	Les ressources pédagogiques offrent un espace suffisant pour un apprentissage inductif, par la découverte
5	Certaines activités permettent d'exposer et/ou débattre les productions d'apprenant
6	Certaines activités proposent des liens vers des ressources externes ou des outils TICE qui sont accessibles aux apprenants en dehors des séances en classe
7	Certaines activités mettent en valeur des stratégies d'apprentissage que les apprenants peuvent réinvestir dans d'autres contextes
8	Les activités sont ajustées à l'âge et au niveau linguistique des apprenants

Il reste à prendre en compte certains aspects plus techniques et pratiques du TBI, décrits dans les critères présentés dans les deux derniers tableaux. Dans le tableau 14 nous recommandons que les ressources pédagogiques conçues pour un apprentissage par la tâche au TBI fassent une large place à des types d'interactivité différents et trouvent un équilibre entre objets incrustés dans les pages et actions entreprises lors des activités (aspects de l'intégration des technologies abordés en troisième partie).

Tableau 14 : Aspects techniques du TBI dans la conception de ressources pédagogiques

OUTILS ET FONCTIONNALITÉS	
1	Les ressources pédagogiques comprennent des éléments sonores, visuels et/ou kinesthésiques pour la médiation de l'apprentissage
2	Les pages et fichiers ne sont pas surchargés d'informations ou d'éléments multimodaux qui risqueraient de submerger les apprenants
3	Les outils et fonctionnalités du TBI sont mis au service d'une interactivité physique (ex. projecteur, glisser-déposer)
4	Les outils et fonctionnalités du TBI sont mis au service d'une interactivité cognitive avec les contenus de l'enseignement-apprentissage
5	Les outils et fonctionnalités du TBI sont mis au service d'une interactivité sociale entre l'enseignant et les apprenants, ou entre apprenants
6	Les outils et fonctionnalités du TBI permettent à l'enseignant de rendre compréhensibles aux apprenants des notions complexes
7	Le choix des polices, images et autres éléments visuels rend un résultat facile et agréable à lire
8	Un équilibre est trouvé entre objets incrustés dans les ressources lors de la phase de préparation par l'enseignant et actions attendues de la part des apprenants lors de leur exploitation en cours

Enfin parmi les aspects techniques énumérés dans le tableau 15, les recommandations ne portent pas spécifiquement sur l'apprentissage par la tâche, si ce n'est par leur coloration collaborative.

Tableau 15 : Aspects organisationnels et techniques autour du TBI en classe de langues

CONSIDÉRATIONS PRATIQUES	
1	Le rapport entre le temps de préparation pour l'enseignant et l'exploitation en classe est raisonnable
2	Les ressources sont dotées d'informations complémentaires qui permettent à d'autres enseignants d'appréhender rapidement les activités proposées (niveau et objectifs visés, mis en œuvre d'activités)
3	Seules des ressources libres de droits figurent dans les documents proposés
4	Le fonctionnement technique est assuré (téléchargement, liens, éléments interactifs)
5	Le niveau technologique des ressources est compatible avec les conditions techniques dans la classe (ex. connectivité, matériel informatique, ressources numériques)
6	Des alternatives sans apport technologique sont proposées en cas de panne technique
7	L'utilisation du TBI apporte une valeur ajoutée claire aux activités proposées ; il n'est pas possible de mettre en place toutes les activités sans TBI

Nous encourageons les enseignants à adopter une attitude collaborative envers leurs pairs en créant des ressources libres de droits et dotées d'indications complémentaires pour faciliter leur partage. Si cette recommandation procède d'un souci bien pragmatique d'efficacité par rapport au temps de préparation pour éviter une surcharge de travail, elle reflète également une approche à la formation fondée sur l'apprentissage expérientiel. Un enseignant qui a une expérience directe de travail collaboratif sera peut-être plus disposé à y recourir dans sa pratique de classe (cette notion est développée en section 4).

3.2.3 Interactivité dans la mise en oeuvre d'activités

S'il est important d'identifier les différences conceptuelles entre tâche et exercice pédagogique dans l'apprentissage par la tâche et de formaliser les recommandations pour la création de ressources pédagogiques qui en découlent, il est également du ressort des recherches en didactique de s'intéresser aux résultats dans la classe de langue. Tel est l'objectif de l'analyse des interactions autour du TBI dans la suite des travaux du projet iTILT (Whyte, 2013c; Whyte, Cutrim Schmid &

Beauchamp, 2014a, 2014b). Dans le tableau 16 les quatre niveaux d'interactivité retenus pour classer les interactions de classe sont explicités :

Tableau 16 : Dimensions d'interactivité dans quatre types d'activités

INTERACTIVITÉ AUTOUR DU TBI			
ACTIVITÉ	maîtrise	contexte	participation
répétition	sélection préalable d'éléments de L2	absence de contextualisation	production et répétition avec rétroaction corrective sur la forme
exercice	choix d'éléments de la L2 limité	contextualisation limitée	gestion par l'enseignant
simulation	plus grand choix d'éléments de la L2	jeu de rôle	influence des apprenants sur le déroulement
communication	production spontanée	véritable échange entre apprenants	centrage sur le sens et sur les apprenants

Ce classement permet de rendre compte de tout l'éventail de situations d'interaction, allant de l'exercice pédagogique de **répétition**, qui relève du comportementalisme, à la tâche de **communication**, réaliste et constructiviste, en passant par les stades intermédiaires de l'**exercice** pédagogique, qui correspond encore aux critères décrits plus haut et de la simulation qui, elle, tend plus vers la tâche.

Dans nos travaux actuels nous nous intéressons aux enseignants français et allemands qui se servent du TBI pour l'anglais langue étrangère dans l'enseignement scolaire. Nous examinons les vidéos d'exemples de pratique choisies par les onze praticiens du projet iTILT en France et en Allemagne travaillant dans l'enseignement primaire et secondaire, à savoir

- quatre professeurs des écoles, toutes françaises ;
- trois enseignants de niveau collège, dont deux en France ;
- quatre enseignants de niveau lycée, deux dans chaque pays.

Au total nous avons examiné 54 clips vidéo des huit enseignants français et trois allemands tirés d'enregistrements de classe sur une année scolaire à environ quatre mois d'écart. Le corpus comprend 33 vidéos françaises et 21 allemandes, réparties de façon plus ou moins égales sur les trois niveaux scolaires. Chaque vidéo a fait l'objet d'un double codage selon la grille d'analyse indiquée dans le tableau 16. Les résultats sont présentés dans le tableau 17 :

Tableau 17 : Types d'activité choisis par enseignants français et allemands

	RÉPÉTITION		EXERCICE		SIMULATION		COMMUNICATION		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
	Evolution dans le temps								
Enregistrement no. 1	7	27%	11	42%	4	15%	4	15%	26
Enregistrement no. 2	11	39%	11	39%	1	4%	5	18%	28
	France et Allemagne								
Enseignants français	13	39%	15	45%	3	9%	2	6%	33
Enseignants allemands	5	24%	7	33%	2	10%	7	33%	21
	Activités par niveau scolaire								
Primaire	11	73%	3	20%	1	7%	0	0%	15
Collège	3	15%	12	60%	1	5%	4	20%	20
Lycée	4	21%	7	37%	3	16%	5	26%	19
Vue d'ensemble	18	33%	22	41%	5	9%	9	17%	54

Le premier résultat de cette analyse est le constat d'une fréquence plus élevée d'activités de répétition (41%) et d'exercices (33%) que de simulation ou de communication (respectivement 9% et 17%) : les enseignants affichent une préférence nette pour les activités qui impliquent un niveau d'interactivité moins élevé. On note très peu d'activités de simulation. Ces préférences restent stables au cours du projet ; il n'y a pas d'évolution dans le temps, si ce n'est que la tendance à prôner les exercices de répétition s'accroît légèrement au détriment de l'exercice et de la simulation. Lorsque les enseignants français sont comparés avec leurs homologues allemands, il apparaît que ces derniers ont une utilisation plus équilibrée du TBI dans les différents types d'activités, alors que les activités mises en place par les français sont bien plus souvent des exercices et des répétitions (84% au total). Ce phénomène s'explique en partie par les différences

de niveau scolaire dans les deux pays : la moitié du groupe français est composée d'enseignants du primaire, qui affichent une préférence pour ce type d'interactivité. La dernière partie du tableau 17 présente la répartition des vidéos selon le niveau scolaire, avec le pourcentage de chaque type d'activité par niveau (ex. 11 des 15, ou 73% des vidéos du primaire montrent une activité de répétition). Au collège, ce sont les exercices qui arrivent en première position (60%), alors qu'au lycée on trouve une répartition de types d'activité plus équilibrée. Les activités de communication sont limitées aux enseignants du secondaire, au rythme d'une sur quatre (26%) au lycée et une sur cinq (20%) au collège.

La présentation de ces mêmes résultats est transposée dans le tableau 18 afin de mesurer la proportion des exemples de chaque type d'activité dans le corpus qui est reflétée par chaque niveau scolaire.

Tableau 18 : Proportion de types d'activité par niveau scolaire

	PRIMAIRE		COLLÈGE		LYCÉE		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
	Proportion des types d'activités par niveau						
Répétition	11	61%	3	17%	4	22%	18
Exercice	3	14%	12	55%	7	32%	22
Simulation	1	20%	1	20%	3	60%	5
Communication	0	0%	4	44%	5	56%	9
Vue d'ensemble	15	28%	20	37%	19	35%	54

Dans le tableau 18 il apparaît par exemple que 11 des 18 ou 61% des exemples de répétition proviennent du primaire, contre 17% pour le collège et 22% pour le lycée. Ces calculs montrent que la fréquence élevée d'activités de répétition dans le corpus de manière générale (tableau 17) est expliquée en partie par les préférences des enseignants du primaire, qui ont produit presque les deux tiers de toutes les activités de ce type dans le corpus (61%). De même, la préférence des enseignants de collège pour l'exercice est confirmée : ils fournissent 55% de tous les exemples de ce type. Enfin le tableau 18 permet de souligner le fait que seuls les enseignants du secondaire mettent en place des activités de communication (44% au collège, 56% au lycée).

3.3 La place de la tâche dans l'enseignement-apprentissage

A la suite de l'exposition précédente d'un certain nombre de travaux en enseignement-apprentissage par la tâche, nous revenons sur ces questions de portée plus large pour la didactique des langues soulevées par ces recherches dans ces contextes variés. Avant de passer à l'analyse de mes recherches relatives à la formation à l'intégration des technologies à proprement parler, il convient de revenir sur :

- la place de l'apprentissage par la tâche dans l'enseignement supérieur
- l'adoption de cette approche dans l'enseignement scolaire
- le réinvestissement des résultats des RAS et de la DDL.

3.3.1 La tâche dans l'enseignement universitaire

Dans certains articles j'ai traité des questions de l'enseignement-apprentissage des langues à l'université : chez les publics LANSAD [13, 20], dans la formation de futurs enseignants [7] et dans leurs dimensions épistémologiques [19]. En ce qui concerne ce premier volet, j'ai souligné l'intérêt de l'hypothèse du domaine de discours comme point de départ théorique qui peut s'appliquer à la conception et à la mise en oeuvre de programmes d'études dans une orientation actionnelle. Mon travail a montré que les productions des apprenants qui ont semblé le mieux engager leur domaine de discours ont eu lieu lors du cours d'ASP pour doctorants. Dans ce cours, les apprenants ont développé des domaines de discours bien définis, les enseignants faisaient partie de la communauté de pratique et le contexte universitaire était également tout à fait authentique. Dans d'autres contextes ASP il peut s'avérer difficile de créer le même type de conditions pour travailler dans le domaine de discours des apprenants. C'est pourquoi une approche **EMILE** est souvent adoptée, où on fait appel à des enseignants spécialistes des disciplines concernées plutôt que des spécialistes en langue (Taillefer, 2013). Comme le rappelle Dalton-Puffer (2007, 2011), le contexte EMILE, moins authentique, offre un cadre favorable à l'apprentissage des contenus et des compétences linguistiques, à savoir le contexte de la classe, dont la culture et les règles de conduite sont connues de tous.

Les tâches dans le contexte ASP universitaire ne peuvent être génériques. Pour cette raison, même si les efforts récents pour introduire une certification fondée sur l'apprentissage par la tâche sont positifs, il est regrettable que les tâches sélectionnées ne répondent pas aux critères actionnels et ne soient pas adaptés aux domaines spécifiques des apprenants. Si une approche d'apprentissage par la tâche doit gagner du terrain, il faut que le contexte institutionnel soit suffisamment souple pour développer des programmes d'études correspondant à une analyse sérieuse des besoins et objectifs des étudiants LANSAD. De cette façon il est possible de respecter la spécificité de contextes ASP pour créer des tâches authentiques qui permettent un véritable développement de domaines de discours et les compétences en L2 qui l'accompagnent.

Au-delà du contexte LANSAD, si l'hypothèse est admise qu'une approche constructiviste d'apprentissage par la tâche est parmi les meilleures méthodologies étant donné l'état actuel des recherches en acquisition et en didactique des langues, un certain nombre d'autres conséquences pour l'enseignement supérieur en découlent. Dans un premier temps, l'orientation transmissive traditionnelle selon laquelle la langue étrangère est traitée comme tout autre ensemble de savoirs doit céder la place à des activités d'apprentissage construites selon les principes méthodologiques déjà décrites. Pour augmenter la qualité et la quantité d'input disponible aux apprenants et tirer la meilleure partie du temps d'enseignement alloué, il peut être utile de passer à un **enseignement hybride** ainsi qu'à d'autres formes d'apprentissage médiatisé par les technologies (voir M-F. Narcy Combes, 2008). En plus de bénéfices directs pour les apprenants universitaires, une telle approche constructiviste pourrait offrir de nouveaux modèles d'enseignement-apprentissage aux étudiants futurs enseignants, voire ouvrir un débat parmi les anglicistes et universitaires d'autres langues sur les leçons à tirer des avancées récentes en didactique des langues et sur sa place dans la recherche et la formation dans la communauté universitaire [19, p. 352].

Avant de se pencher sur les aspects de mes recherches qui touchent aux questions de formation à l'enseignement-apprentissage des langues, je m'arrête sur une autre dimension de la mise en oeuvre de l'apprentissage par la tâche, c'est-à-dire le positionnement des enseignants vis-à-vis de la normalisation de cette approche didactique.

3.3.2 Positionnement des enseignants par rapport à l'approche actionnelle

Mon travail sur l'intégration des technologies en milieu scolaire a été mené pour partie dans des classes de langue du premier et du second degré dans l'Académie de Nice et pour partie en collaboration avec des collègues allemandes dans des établissements du secondaire du Baden-Württemberg [1, 4-6, 8, 11, 16, 18]. Nous avons découvert une grande variété d'approches pédagogiques dans ces classes d'anglais langue étrangère, à la fois dans l'exploitation des technologies par les enseignants et dans leur réflexion par rapport à l'évolution de leur pratique. Malgré une formation orientée vers l'apprentissage par la tâche dans une optique constructiviste, la plupart de ces enseignants ne se servait pas du TBI de cette façon. Même les enseignants français qui utilisaient le TBI pour la visioconférence, occasion par excellence d'une pratique centrée sur l'apprenant, l'exploitaient de façon à servir d'autres besoins, à savoir la gestion de la classe et le renforcement de l'autorité de l'enseignant sur les processus d'apprentissage (cf Gray, 2010; Gray *et al.*, 2005, 2007). Notre travail suggère que les enseignants peuvent développer les savoirs, compétences et ressources pour répondre aux défis de l'intégration des TICE dans une approche actionnelle, mais que pour ce faire ils ont besoin d'une formation adaptée qui s'inscrit dans la durée [16, p. 301]

3.3.3 Le réinvestissement des résultats de recherches sur l'apprentissage par la tâche

Une troisième dimension à prendre en compte concerne la réutilisation et le réinvestissement des résultats de la recherche, que ce soit au niveau des retombées pour la formation des phases de collecte et d'analyse de données pendant la durée d'un projet, que pour la reformulation des conclusions pour d'autres publics (des enseignants ou enseignants-didacticiens). Dans le tableau 19 apparaît une vue d'ensemble des différentes formes et lieux d'intervention où j'ai été amenée à intervenir en tant qu'enseignant-chercheur en DDL.

Tableau 19 : Lieux et formes d'intervention en formation en DDL

FORMATION		INITIALE	CONTINUE
OFFICIELLE	présentiel	MASTERS LANGUE/MEEF • cours en DDL • mémoires (recherche/stage) ENCADREMENT DOCTORAL	STAGES ACADÉMIQUES • public désigné • stagiaires volontaires STAGES COMENIUS FORMATIONS DE FORMATEURS • interventions ponctuelles
	distance	complément en ligne à une formation en présentiel	complément en ligne à une formation en présentiel
INFORMELLE	présentiel	étudiants-assistants de projet	• ex-étudiants en poste • (ex-) participants de projet
	distance	• échanges mél • réseaux sociaux	• communautés de pratique • webinaires ponctuels

Le contexte naturel pour partager les résultats voire les développer est sans doute la formation initiale à l'université : c'est ici qu'acquisitionnistes et didacticiens doivent pouvoir contribuer à l'élaboration de programmes et cours à l'intention de futurs enseignants de langue, formateurs et enseignants-chercheurs qui tiennent compte des recherches récentes et les rendent accessibles aux praticiens. De même, les interventions programmées en formation continue sont un lieu privilégié pour le partage des résultats des recherches. Malheureusement les occasions pour ce type de formation officielle, qu'elle soit initiale ou continue, sont souvent encore trop rares et leur efficacité limitée par un trop grand écart entre contenus théoriques et réalités concrètes du terrain. (section 4). Il reste à considérer des occasions d'une formation plus informelle, lors de la conduite de projets financés par exemple, qui permet d'associer des assistants de recherche et des étudiants et stagiaires aux différents stades du processus de recherche. La formation à distance offre également un potentiel intéressant, notamment par une participation aux réseaux d'apprentissage en ligne, appelés parfois **environnements d'apprentissage personnel** (EPA ; voir [7] et le site TELT¹⁶). Ces possibilités seront évoquées lors d'une discussion des résultats des travaux sur l'appropriation des technologies par les enseignants en 4.3.

¹⁶ Teacher Education for Languages with Technology ; <http://scoop.it/t/telt>

4. LA FORMATION À L'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE EN LANGUES

Après m'être penchée successivement sur les différents cercles de la figure 1 pour passer en revue à tour de rôle les recherches en acquisition de la langue seconde puis les différents aspects des travaux en enseignement-apprentissage, j'en viens à la dernière dimension, à savoir les recherches en didactique des langues qui touchent la formation des enseignants et l'intégration des technologies en classe de langue. Il s'agit d'un champ de recherche relativement complexe, puisqu'il comprend les dimensions d'acquisition et d'enseignement-apprentissage déjà évoquées, mais les élargit ensuite pour prendre en compte leurs implications dans la formation des enseignants et leurs retombées pour la recherche en acquisition et en didactique des langues.

Dans cette troisième partie de la présente note de synthèse, je commence par les différents éléments du cadre théorique qui sous-tend mes travaux en formation à l'intégration des technologies en classe de langue. Il convient d'examiner successivement les attitudes et croyances des enseignants, de la **pensée enseignante** au sentiment d'efficacité personnelle ; la collaboration dans la pratique enseignante et en recherche, par le biais de la recherche-action collaborative ainsi qu'à travers l'apprentissage situé ; enfin j'examinerai des travaux en sciences de l'éducation relatifs aux technologies interactives qui sous-tendent mes propres recherches sur le TBI. Une fois ce cadre théorique explicité, ce sont les aspects méthodologiques qui seront présentés afin de considérer les protocoles de collecte de données de classes et de recueil de commentaires des enseignants et des apprenants, que ce soit par **rétroaction vidéo**, par questionnaire et entretien, ou par réflexion collaborative. Je passerai ensuite à l'analyse de ces données pour évoquer les considérations qui ont mené à la sélection et à l'adaptation des outils d'analyse qui ont servi dans les différentes études. Dans la dernière partie de cette présentation, j'évoquerai les différents résultats obtenus dans mes recherches par rapport à l'intégration des

technologies par les enseignants pour les placer dans un contexte plus large et essayer de déterminer en quoi cet objet de recherche m'est propre.

4.1 Éléments d'un cadre théorique : recherches sur la formation à l'ALAO / l'ALMT

Notre cadre théorique comprend trois dimensions fondamentales : les attitudes et croyances des enseignants, le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage. Nous les examinons à tour de rôle.

4.1.1 Attitudes et croyances des enseignants

Colpaert (2006, 2013a, 2013b, 2014) nous rappelle fort justement que les effets de toute technologie en **apprentissage assisté par ordinateur** (ALAO) ou **médié par les technologies** (ALMT, Guichon, 2012b) ne peuvent être précisément déterminés, car

no technology [...] carries an inherent, direct, measurable and generalisable effect on learning.

(Colpaert, 2014, p. xii)

Les effets des technologies sur l'apprentissage d'une langue seconde ou toute autre discipline sont inévitablement médiés par ceux qui s'en servent.¹⁷ Comme le notent Hennessy et London :

the impact of educational technology depends on teachers' uses of the technology, which depend in turn on their understanding of the pedagogic purpose.

Hennessy et London (2013, p. 64)

C'est ainsi que la façon dont l'enseignant intègre un outil dans sa pratique va jouer un rôle déterminant, laquelle pratique dépend à son tour des attitudes et croyances qu'il a pu développer au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. Il convient donc de s'intéresser de près à ces attitudes et croyances afin de cerner leur effet sur l'ALAO et l'ALMT. Dans cette optique, les travaux de Simon Borg sur la pensée enseignante ont eu une influence considérable sur les recherches anglo-saxonnes en didactique de l'anglais langue seconde.

¹⁷ Voir aussi Lamy (2010) et Lamy et Pegrum (2012).

4.1.1.1 *La pensée enseignante*

La pensée enseignante a été définie par Borg comme

des réseaux complexes et personnalisés de savoirs, pensées et croyances qui sont axés sur la pratique et s'inscrivent dans un contexte spécifique.

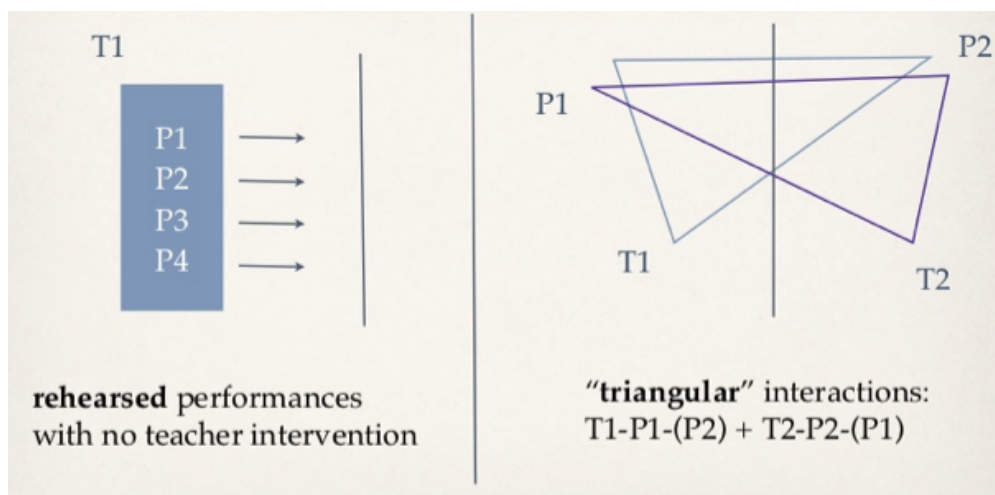
(Borg, 2006, p. 272)

C'est la pensée enseignante qui sous-tend la pratique enseignante. Phipps et Borg (2009) soulignent la systématique de la pensée enseignante et distinguent les croyances « centrales » ou convictions profondes d'autres attitudes moins bien affirmées qui, elles, seraient « périphériques. » Cette distinction explique certains écarts entre les orientations de programmes de formation et les attitudes des nouveaux enseignants qui en sortent, ainsi qu'un décalage entre les opinions exprimées par des enseignants et leur pratique de classe (Feryok, 2010 ; Orafi & Borg, 2009; [16, p. 67]).

Dans une première étude que j'ai menée dans ce domaine dans le contexte d'un projet de visioconférence en anglais à l'école primaire (Whyte, 2011, [18]), cette notion de la pensée enseignante a permis d'élucider un certain nombre de contradictions apparentes entre les commentaires des enseignants qui mettaient en place des activités de langue lors des séances de visioconférence et leur gestion de ces activités dans les classes. Dans ce projet organisé dans le cadre du projet *1000 visioconférences pour l'anglais à l'école primaire*, plusieurs tandems de classes primaires dans une même académie étaient reliés dans un dispositif caractérisé par Macédo-Rouet comme un usage « classique » de la visioconférence pour la « diffusion de cours à distance » (Macédo-Rouet, 2009, p. 69) : un enseignant expérimenté faisait cours à ses propres élèves (la classe émettrice) et diffusait ce cours en même temps par visioconférence à une classe distante dont le professeur avait moins d'expérience d'enseignement de l'anglais (la classe réceptrice). Dans leurs commentaires lors de séances de formation en amont des séances de classe, ainsi que pendant les entretiens d'**auto-confrontation** en aval, les enseignants et formateurs ont tous souligné le potentiel du dispositif pour faciliter les interactions authentiques entre apprenants qui donneraient du sens aux apprentissages de l'anglais.

L'étude a révélé que les trois tandems d'enseignants ont conçu dans ces conditions deux types d'interactions bien distinctes qui sont présentés dans la figure 4 :

Figure 4 : Interactions entre classes émettrices et réceptrices



A gauche dans la figure 4 apparaît un premier type d'interaction observée, dans laquelle les apprenants de la class émettrice (P1, P2 etc) présentaient en anglais à la classe réceptrice (derrière la ligne verticale qui représente l'écran du TBI, qui servait de cadre pour la projection de la visioconférence). Ces apprenants se comportaient en quelque sorte comme s'ils présentaient une pièce de théâtre ou une poésie, c'est-à-dire en récitant un texte mémorisé, sans l'intervention des interlocuteurs dans la classe partenaire, ni de l'enseignant (T1, en retrait à l'arrière de la classe). C'est le premier type d'interaction observée. Il concerne des représentations préparées et répétées à l'avance et qui se déroulaient sans la participation directe de l'enseignant.

Un second type d'interaction est présenté sur le côté droit de la figure 4. Il s'agit ici d'interactions que j'ai qualifiées de triangulaires (voir aussi Dausendschön-Gay, 2006; Macaire, 2005). L'intention déclarée des enseignants était de permettre un échange direct par visioconférence entre un apprenant de chaque classe, chacun devant le TBI et observé par sa classe. Au lieu de créer un échange limité à ce binôme, qui pourrait être représenté par une droite dans la figure, les enseignants dans les deux classes s'interposaient en s'adressant directement aux deux apprenants, créant ainsi des interactions triangulaires de part et d'autre. Dans chacun des types d'interactions de la figure 4 une absence d'interaction spontanée est à noter, dans un cas parce que les

interventions des apprenants sont programmées à l'avance et dans l'autre parce que les enseignants interviennent eux-mêmes après chaque tour de parole des apprenants.

Comment expliquer le décalage entre l'intention affichée des enseignants d'encourager les interactions spontanées et le fait que ces pratiques de classe qui ne créent pas de telles interactions? D'après Borg l'importance prêtée aux interactions spontanées entre apprenants ferait partie des croyances périphériques des enseignants, qui s'effaceraient devant des attitudes plus centrales allant à l'encontre de ce type d'échange imprévisible : un besoin de maîtriser les échanges de classe et de paraître compétent aux yeux des autres, ou la peur de conduire les apprenants vers la déstabilisation ou l'échec, par exemple.

Dans une étude dans la prolongation de ces recherches sur la pensée enseignante et son rôle dans l'intégration des technologies par les enseignants de langue avec Euline Cutrim Schmid nous concluons :

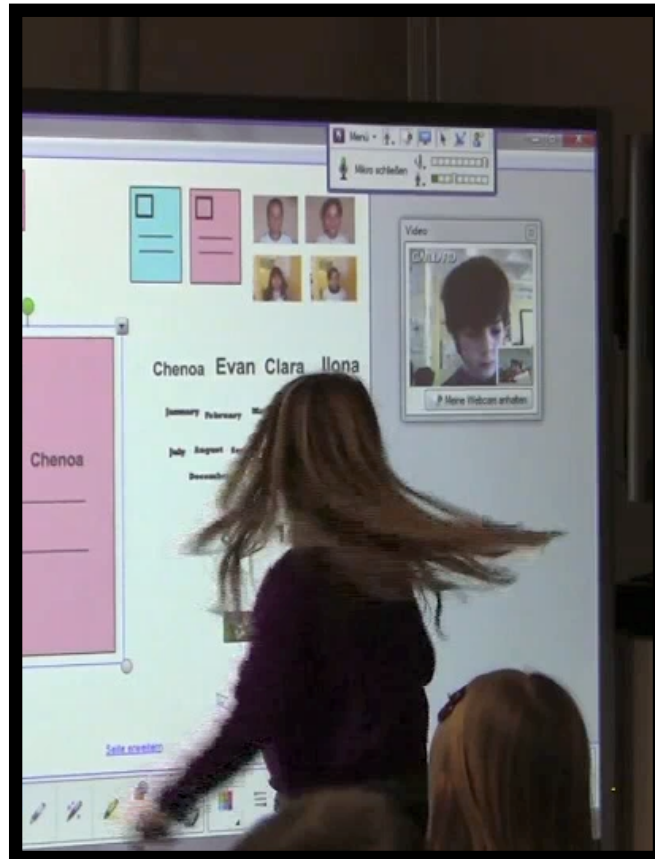
the French teachers who employed the IWB to support videoconferencing, whose pedagogical use is predominantly associated with constructivist practice, appropriated the IWB to suit their own needs in maintaining teacher control of learning processes and in managing pupil behaviour.

[16, p. 319]

Ces résultats nous ont poussées à mettre en place un autre type d'échange à distance où les activités de visioconférence s'inscrivent de façon plus nette dans une perspective actionnelle : il s'agit d'un échange tandem entre élèves français et allemands. Ici, chercheurs et enseignants ont collaboré pour concevoir et mettre en place des tâches communicatives qui impliquent l'échange d'informations entre binômes en communication orale synchrone par le TBI avec une connexion de visioconférence et un partage d'écran. Dans la figure 5 ce dispositif est illustré par une photo prise dans la classe allemande lorsqu'un élève français se présente en anglais (voir la fenêtre vidéo) et son interlocutrice allemande construit une carte d'identité sous les yeux de la classe allemande en manipulant les photos et autres éléments sur la page du logiciel TBI à partir des informations données dans les propos entendus. Cette configuration permet une communication plus proche de

celle recherchée dans le projet précédent, qui a alors été inhibée par les objectifs et attentes des enseignants.

Figure 5 : Tâche communicative en binôme par visioconférence



Ici encore nous observons l'effet de la pensée enseignante sur les attitudes des enseignantes par rapport aux conditions nécessaires pour l'acquisition de la langue. Lorsque les chercheurs leur demandent ce que les élèves ont appris lors des séances de visioconférence organisées de cette façon, elles répondent que les élèves n'ont rien appris de nouveau :

Teacher F explained that her learners 'didn't learn something in the sense of pure scholastic knowledge' but instead 'made a real effort to bring together everything that they had learned . . . to mobilise everything they had learned, and we could really see that'. Teacher G agreed: 'They improved and tested their skills but . . . most did not learn something new (I mean in terms of language learning).' [4: 89-90]

Il semble que pour ces enseignants, l'acquisition d'une langue étrangère est plus un produit qu'un processus et nous pouvons supposer que tant que la langue est considérée par l'enseignant comme un ensemble d'éléments lexiques et de règles grammaticales, l'apprentissage passera par la mémorisation cumulative de ces éléments et la mobilisation des ressources linguistiques passera au second plan dans l'enseignement.

Ces exemples montrent l'intérêt des perspectives des enseignants pour la didactique mais aussi pour la recherche. Leur absence dans ces domaines est à regretter : « the voices of non-native speaker language teachers in state schools too often go unheard » [16: 319]. Le sentiment d'efficacité personnelle relève d'un cadre théorique qui permet de remédier à cette situation en prenant en compte les points de vue des enseignants concernés et qui fait l'objet de la discussion dans la section suivante.

4.1.1.2 Sentiment d'efficacité personnelle

Dans la théorie socio-cognitive d'Albert Bandura, dont l'objectif central est l'explication des comportements humains et plus particulièrement de la modification de ces comportements, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), ou d'auto-efficacité, constitue une notion fondamentale, qui a déjà été abordée en 2.1.2. Le SEP fait référence aux croyances de l'individu à propos de ses capacités à maîtriser son propre niveau de fonctionnement et les événements qui influent sur sa vie (Bandura, 1993). En d'autres termes :

la théorie de l'auto-efficacité est centrée sur l'étude des croyances que les personnes développent et régulent, de façon plus ou moins intentionnelle, dans leurs « capacités causales », c'est-à-dire dans leurs capacités à faire en sorte que des choses, sous forme d'actes ou d'événements, surviennent.

(Brewer, 2008).

D'après Bandura, le SEP est important en raison de son incidence sur la motivation : par exemple un individu ayant une auto-efficacité élevée aura tendance à se fixer des objectifs plus ambitieux, à davantage persévérer face aux difficultés et à rebondir après un échec plus facilement qu'un autre

dont le sentiment d'auto-efficacité serait faible (Bandura, 1993). Il s'agit en quelque sorte d'une prophétie qui s'accomplit d'elle-même.

Dans leurs travaux sur l'auto-efficacité chez l'enseignant, Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy ont démontré que les enseignants à SEP élevé ont tendance à être mieux organisés, plus ouverts à de nouvelles idées et plus aptes à essayer de nouvelles méthodes pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Comme le suggère Bandura, le SEP agit au niveau de la persistance en cas de problème ou de revers (Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2001, p. 783). L'intérêt de ce type de recherche réside évidemment dans les liens entre l'auto-efficacité de l'enseignant d'une part et la motivation et l'apprentissage chez ses élèves de l'autre. Ces liens sont pourtant difficiles à cerner. Pour revenir aux thématiques qui nous concernent ici, Kessler et Plakans (2008) font référence aux recherches sur l'auto-efficacité pour l'intégration des technologies chez les enseignants de langue et citent des études qui tendent à démontrer qu'un SEP élevé pour l'utilisation des technologies est un bon indicateur d'une intégration réussie des outils numériques et qu'une attitude positive conduit également à des résultats positifs (Atkins & Vasu, 2000; Milbrath & Kinzie, 2000).

Au cours de leurs propres recherches, Kessler et Plakans ont comparé des enseignants de langue à SEP relatif aux technologies élevé et faible. Les résultats sont plutôt surprenants : ce ne sont pas les enseignants avec une auto-efficacité très élevée par rapport aux technologies qui se servent d'elles de la façon la plus heureuse en classe, mais plutôt ceux qui font preuve d'une efficacité « en contexte » (ou qui sont 'contextually confident'). Dans les recherches de Kessler et Plakans, les enseignants qui mettaient en place les activités d'apprentissage les plus intéressantes se limitaient à un petit nombre d'outils pour répondre à des besoins bien spécifiques, mais s'efforçaient de les maîtriser parfaitement pour atteindre ces objectifs (Kessler & Plakans, 2008, p. 269). Dans nos propres travaux dans le cadre du projet iTILT nous avons examiné le SEP des enseignants par rapport au TBI et aux TICE de manière générale pour étudier le lien entre cette auto-efficacité relatif aux technologies et l'exploitation du TBI pour l'enseignement des langues. Nos enseignants faisaient preuve d'un SEP relativement élevé quant à leur compétence en TICE et dans une moindre mesure par rapport à l'utilisation des fonctionnalités du TBI. Malgré ces résultats

nuancés ils affichaient une attitude positive par rapport à l'utilisation du TBI pour améliorer la participation et la motivation des élèves [12: 18].

De manière plus globale, les recherches dans le domaine de l'auto-efficacité de l'enseignant laissent penser qu'un SEP élevé peut être associé à de meilleurs résultats d'apprentissage, à l'établissement d'objectifs d'enseignement plus ambitieux et à une volonté accrue d'innovation. Pour ces raisons, l'analyse des sentiments d'efficacité personnelle des enseignants peut aider à comprendre leur orientation vers l'enseignement en général et vers les transformations pédagogiques et technologiques suscitées par des projets comme iTILT.

4.1.2 La collaboration dans la pratique enseignante et en recherche

Suivre Bandura ainsi sur les effets de l'auto-efficacité sur les comportements des enseignants implique d'accepter sa position plus générale sur l'agentivité, selon laquelle tous sont agents proactifs qui ne subissent pas simplement les expériences qu'ils vivent (Bandura, 2001, p. 4). Il s'en suit que dans le domaine des recherches en DDL il convient de prendre en compte les avis et les attitudes des enseignants de langue lors de l'étude de leur pratique de classe. La recherche-action dite collaborative donne un cadre théorique propice à ce type de questionnement.

4.1.2.1 Recherche-action collaborative

La recherche dite fondamentale vise à établir des vérités universelles à travers des études empiriques objectives et sous contrôle (Burns, 2005). Dans le domaine de la DDL ce type de recherche implique des chercheurs externes au contexte de classe de langue qui observent la classe ou proposent des tests pour contrôler les résultats des apprenants. Comme le souligne R. Ellis (2012), généralement l'enseignant ne contribue pas à ce type de recherche, mais au contraire se positionne comme simple consommateur des résultats. Pour Borg, même la consommation de la recherche par les enseignants reste une préoccupation minoritaire (Borg, 2010). Pour remédier à cette situation et éviter de traiter des questions sans intérêt pour la pratique enseignante, ou de

présenter les résultats de manière à les rendre inaccessibles aux enseignants, Anne Burns prend position contre toute séparation entre théorie et pratique. Elle propose un modèle pour la recherche qui vise à impliquer les enseignants dans la démarche scientifique : il s'agit de la recherche-action collaborative (Burns, 1999, 2005, 2010).

Comme le rappelle Macaire, la recherche-action

repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/ apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications.

(Macaire, 2007, 94)

La recherche-action, ou « expérimentation dans la vie courante » qui « mène à l'action sociale » (Lewin, 1946, 48) implique selon Burns (2005) le choix « d'un problème, d'une énigme ou d'une question » par l'enseignant, qui effectue par la suite une collecte et une analyse de données de classe pour tenter d'y apporter des éléments de réponse. S'ensuit une phase d'action où l'enseignant modifie sa pratique selon son interprétation des résultats de son analyse et le cycle de recherche-action se poursuit dans des observations et analyses supplémentaires en boucle ou spirale :

La recherche-action consiste en analyse, recherche des faits, conceptualisation, élaboration de plans d'action, réalisation de ces plans, évaluation, recherche de faits à nouveau, et puis la répétition de tout ce cycle d'activités ; ou plutôt une spirale de tels cycles.

(Sanford, 1970, traduit par Liu, 1997, p. 56).

Pour Burns la recherche-action est un processus collaboratif qui donne les meilleurs résultats quand un groupe de chercheurs s'y attellent dans un projet collectif (Burns, 2005, p. 58). L'approche collaborative permet selon elle de pallier les problèmes de manque de temps ou d'expertise de la part des enseignants. C'est peut-être en raison de ce type d'instrumentalisation pragmatique que ce courant de recherche « ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde

universitaire, » comme le suggère Macaire, ni d'une « réputation de scientificité très solide » en France (Macaire, 2007, p. 93). Sans doute pour les mêmes raisons dans une intervention récente, Colpaert (2014) appelle à éviter la recherche-action ou du moins à bannir cette appellation.

Pour redresser la situation dans une certaine mesure, Macaire propose un certain nombre de critères pour une recherche-action crédible, y compris :

- une situation de départ susceptible d'être problématisée ;
- un groupe social d'acteurs (praticiens et chercheurs), plus ou moins unis, plus ou moins conscients de cette problématique, mais en mesure de résoudre le problème par une action collective ;
- des pratiques réflexives régulières en particulier pour évaluer les décisions et mesurer les effets de l'action ;
- des produits et des traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action dans son plan et dans sa réalisation ;
- une possibilité de décalque vers d'autres situations ou de nouvelles créations.

(Macaire, 2007, pp. 108-9)

Dans mes recherches en classe de langue, j'ai été en mesure de respecter la plupart de ces critères, mais la constitution d'un groupe social d'acteurs mérite une attention particulière et est abordée selon l'approche de l'apprentissage situé dans les paragraphes suivants.

4.1.2.2 Apprentissage situé

L'apprentissage situé se définit par opposition à l'apprentissage formel qui caractérise la plupart des cours scolaires et universitaires. Le terme apprentissage situé fait référence à l'apprentissage informel, qui peut s'accomplir de façon fortuite et spontanée, par opposition à l'apprentissage formel, de nature plus intentionnelle et programmée. Sans lien obligatoire ni avec la relation enseignant-apprenant ni avec la salle de classe, l'apprentissage situé peut avoir lieu dans un contexte professionnel ou social et se construire entre pairs. Orr (1996) fournit l'exemple de techniciens Xerox qui partageaient lors de la pause de midi des histoires de réparation de photocopieuse et contribuaient ainsi à la formation informelle de collègues moins expérimentés. A

partir de cette étude, Orr distinguait les membres centraux de cette communauté, narrateurs confirmés, des membres novices qui se positionnaient au contraire en marge de ce que Lave et Wenger (1991) appellent la communauté de pratique (CdP).

Wenger (2005) la définit ainsi :

Notre condition humaine entraîne la poursuite de toutes sortes de projets, de la simple survie à la recherche des plaisirs les plus raffinés. Au fur et à mesure de leur élaboration et de notre engagement dans leur réalisation, nous nous adaptons aux autres et à l'univers ambiant, en d'autres termes, nous apprenons. Après un certain temps, cet apprentissage collectif produit des pratiques qui reflètent à la fois l'évolution de nos plans et les relations sociales qui s'ensuivent. Ces pratiques deviennent alors le propre d'une communauté et contribuent à la transformer en entreprise commune. Il est donc tout à fait sensé d'appeler les communautés en question, *des communautés de pratique*.

(Wenger, 2005, p. 51)

C'est par une participation périphérique légitime (PPL) dans une CdP qu'un nouvel adepte devient membre central, c'est-à-dire expert dans le domaine en question par un processus d'apprentissage situé. L'apprentissage est considéré comme situé puisqu'il a lieu dans un contexte bien défini ; la participation de l'apprenant est légitime au sens où il est membre reconnu du groupe et elle est périphérique en raison de la nature progressive de l'intégration de chaque apprenant à la communauté. Les CdP partagent bon nombre de caractéristiques (Harris, 2006) :

- une structure émergente et évolutive ;
- des activités et des objectifs communs ;
- l'importance accordée aux échanges et à la narration pour comprendre et résoudre des problèmes ;
- l'existence de savoirs tacites (par opposition aux savoirs explicites) ;
- l'enculturation ou socialisation des membres.

Pour Lave (1991) l'apprentissage ne doit pas être considéré comme un processus de cognition sociale qui a pour résultat l'internalisation de savoirs par des individus, mais plutôt comme le

processus par lequel on devient membre d'une communauté de pratique stable. Elle réunit le développement d'une identité en tant que membre de la communauté d'une part et l'acquisition de connaissances et de savoirs de l'autre, considérant qu'ils forment une seule et même entité. Lave prend ainsi une position socio-constructiviste radicale selon laquelle l'intégration de l'individu dans le groupe est à l'origine de son apprentissage, à tel point que c'est ce processus d'intégration de l'individu qui englobe sa transformation cognitive.

Si cette position théorique peut s'avérer difficile à concilier avec les choix plus cognitivistes décrits en section 2, certains éléments de la théorie de l'apprentissage situé sont néanmoins très utiles pour l'étude de l'innovation technologique en didactique des langues, notamment :

- la notion d'un groupe constitué autour d'une activité et d'un objectif communs ;
- les échanges entre pairs plutôt que par voie hiérarchique ou officielle ;
- le partage de connaissances et de compétences à travers la mise en récit d'expériences, peut-être sans visée pédagogique explicite ;
- une implication dans la communauté qui varie selon les membres et dans le temps ;
- un apprentissage situé qui est ancré dans le contexte où les savoirs et compétences doivent être mis en oeuvre, mais aussi dans un contexte informel qui permet de tisser des liens amicaux.

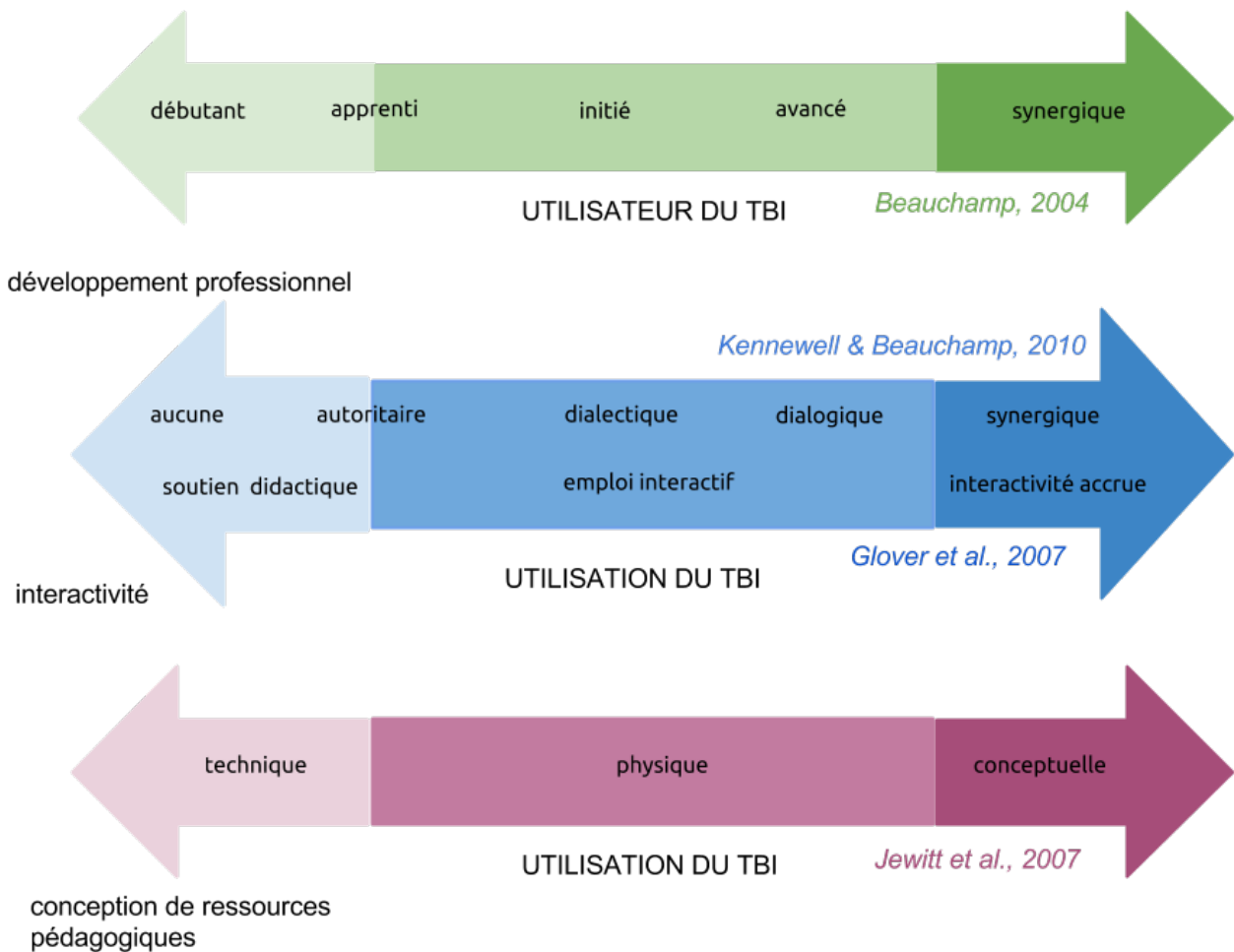
J'applique le cadre de l'apprentissage situé à mon travail sur l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité en ce qui concerne à la fois le positionnement de l'apprenant (des étudiants doctorants qui prennent position aux marges d'une CdP universitaire [20]) et celui de l'enseignant qui cherche à construire des tâches d'apprentissage pour faciliter la PPL de différents groupes d'apprenants [13]). Nous verrons en section 4.3.2 l'application de ce cadre théorique à la formation des enseignants.

4.1.3 L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage

Une des raisons principales pour justifier l'utilisation des technologies dans l'enseignement est l'intérêt de leur potentiel interactif pour l'enseignement-apprentissage. Comme noté dans la deuxième partie du présent texte, la notion d'interactivité peut faire référence à une interactivité plutôt superficielle, d'ordre technique, ou au contraire elle peut revêtir un caractère pédagogique.

L'interactivité pédagogique liée au TBI a fait l'objet de plusieurs études en sciences de l'éducation où sont proposés des modèles d'intégration des technologies selon ce facteur. Les principaux modèles sont présentés de façon synthétique dans la figure 6 :

Figure 6 : Dimensions d'intégration du TBI dans la pratique enseignante



Chaque modèle comprend un continuum dans l'exploitation du TBI qui commence par un niveau faible d'interactivité (sur la gauche de la figure 6) qui s'accroît en allant vers la droite pour aboutir à une interactivité intense. Le premier modèle a été proposé par Beauchamp (2004) et permet de caractériser l'évolution des enseignants utilisateurs du TBI sur une échelle allant du débutant, qui l'utilise comme simple substitut d'un tableau noir ou blanc classique, à l'utilisateur dit synergique, en passant par des étapes intermédiaires où une interactivité croissante est à observer. Dans des travaux ultérieurs, Kennewell et Beauchamp (2007) ont développé ce modèle pour caractériser les interactions de classe sur une échelle de cinq niveaux, allant d'une absence totale d'interactivité jusqu'au niveau appelé synergique, où l'enseignant fait une grande place aux interventions des apprenants : tous ont une maîtrise suffisante des fonctionnalités techniques de l'outil pour laisser libre cours aux interactions prévues autant que spontanées. Le modèle de Kennewell et Beauchamp est comparable à celui de Glover et collègues (2007), qui eux distinguent trois niveaux d'interactivité : un premier niveau où le TBI sert essentiellement à soutenir une pédagogie centrée sur l'enseignant, un deuxième plus interactif, puis le troisième stade d'interactivité « accrue. » Enfin, la figure 7 montre un troisième modèle fondé cette fois-ci sur la conception de ressources pédagogiques (Jewitt *et al.*, 2007), allant encore d'une exploitation du TBI limitée à une interactivité dite technique vers des utilisations plus ambitieuses qui impliquent une interactivité sur le plan physique dans un premier temps, puis conceptuelle.

Pour ce modèle comme pour les précédents, il est entendu a) que les niveaux d'interactivité plus élevés représentent d'une certaine manière une meilleure exploitation des affordances ou du potentiel du TBI et b) que lors de son adoption de l'outil chaque enseignant va commencer par une utilisation peu ou pas interactive avant de passer à une interactivité plus intense. Se pose alors la question de savoir comment les enseignants passent d'un stade à un autre et ensuite comment les accompagner en ce sens. Pour certains, il s'agit d'un processus à long terme :

IWBs are deceptively complex and to fully utilise the interactive aspects of the technology, teachers must invest time to build confidence, design resources, adapt practices and learn to harness their power. For example, Gillen *et al.* (2007, p. 254) concluded that the effective use of IWBs involves striking a balance between providing a clear structure for a well-

resourced lesson and retaining the capacity for more spontaneous adaptation of the lesson as it proceeds.

(Hennessy & London, 2013, p. 66)

Ces auteurs proposent une liste de recommandations à partir de leurs recherches dans ce domaine, avec les suggestions suivantes :

- la formation à l'utilisation des technologies doit se faire sous forme de recherche-action menée par les enseignants à partir de leurs propres besoins et croyances ;
- l'objectif de la formation doit être de faciliter voire d'améliorer les apprentissages ;
- les activités de formation doivent s'intégrer dans un contexte professionnel normal et bénéficier d'un appui institutionnel soutenu.

(Hennessy & London, 2013, p. 72)

Les différents courants de recherche qui forment le cadre conceptuel de notre travail ayant ainsi été présentés, il convient de se tourner ensuite vers les aspects méthodologiques.

4.2 Aspects méthodologiques : problématiques, données et analyses

Dans ce qui suit, les aspects méthodologiques de mes recherches sur l'intégration des technologies dans la pratique enseignant sont examinés : d'abord la définition des problématiques, ensuite la collecte de données et enfin l'analyse de ces données. Mon travail est fondé sur l'observation des interactions de classe étayée par l'analyse de commentaires d'enseignants et d'apprenants ; il s'insère dans le champ de recherche de la pensée enseignante (Borg, 2006; Woods, 1996; Woods & Knoerr, 2014) en s'appuyant sur des méthodes dites mixtes de collecte et d'analyse de données quantitatives et qualitatives :

A recent strand of research into language teaching with new technologies (Cutrim Schmid, 2008; Develotte *et al.*, 2007; Dooly, 2009) explore teachers' cognitions, i.e., "the beliefs, knowledge, theories, assumptions, and attitudes about all aspects of their work which teachers have" (Borg, 1999: 22), using qualitative research methods which compare classroom observations with participants' verbal report data. Verbal commentaries are

often obtained through stimulated recall interviews, using video recordings of classroom interaction, for example, as “a concrete point to elicit talk about the teaching in general” (Woods, 1996: 28) and trace the reasons for classroom practice to teacher cognitions, in particular factors relating to their own FL learning, training, classroom experience, and institutional contexts (Borg, 2003).

[18: 331]

4.2.1 Problématiques et conception de recherche

Dans mes recherches sur l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage, j'ai souvent adopté une posture d'observation participante qui permet de mettre en place une formation ou un dispositif d'enseignement qui fera ensuite l'objet des recherches. Lors d'une étude de la première utilisation de la visioconférence chez de jeunes apprenants d'anglais à l'école primaire, par exemple, la problématisation de la situation de départ a permis de cerner les objectifs suivants :

- examiner l'impact des technologies sur les efforts des enseignants pour créer les situations de communication prônées dans les programmes d'enseignement de langues fondés sur le CECRL ;
- opposer la pensée enseignante à propos de la langue seconde et des technologies à la pratique de classe, notamment en ce qui concerne les interactions avec et entre apprenants.

[16: 308]

Pour tenter de répondre à ces questions, un protocole de recherche a été développé qui permettait d'obtenir les données suivantes :

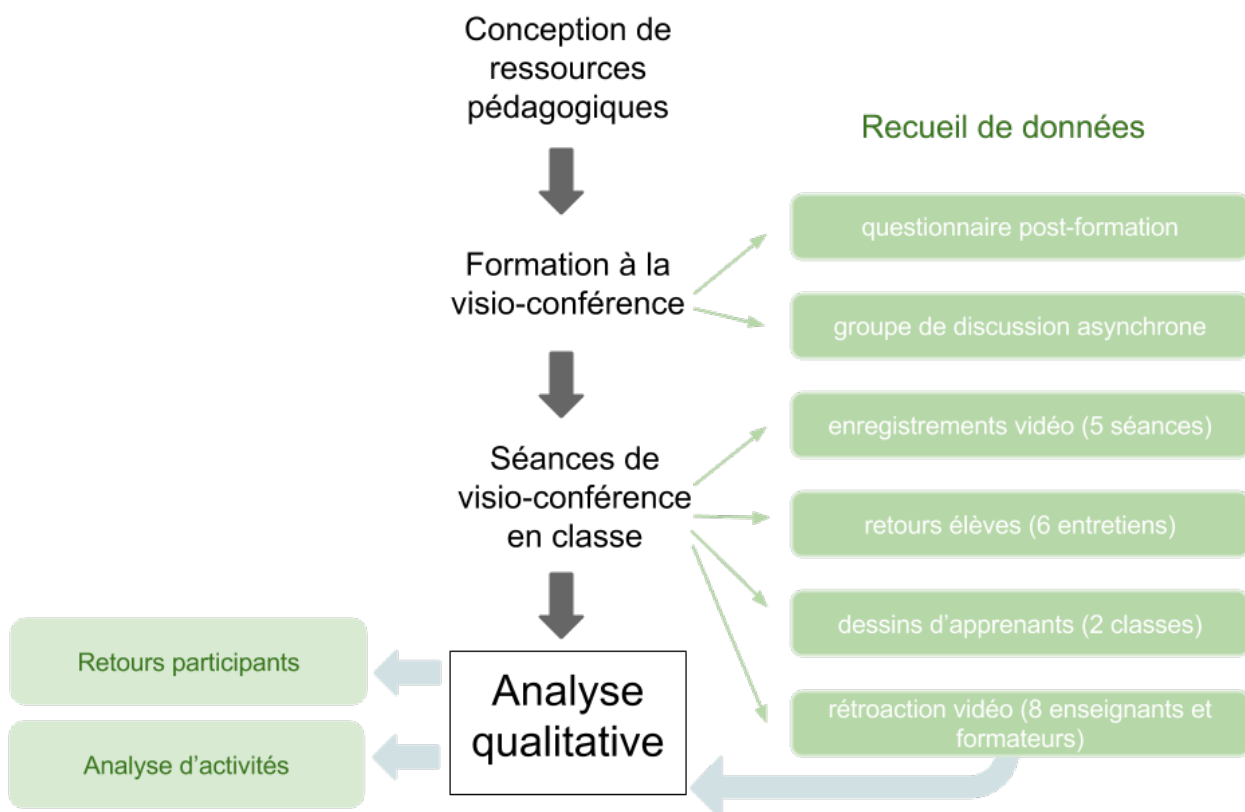
- réponses à un questionnaire sur les savoirs, attitudes et croyances des enseignants (**BAK**, voir Woods, 1996) par rapport à l'ALS et aux TICE ;
- enregistrements vidéo de séances de visioconférence en classe de langue ;
- entretiens de groupe avec les apprenants à la suite des séances enregistrées ;
- dessins d'apprenants représentant leur expérience en classe ;
- contributions des enseignants et des formateurs à une liste de discussion asynchrone ;

- **entretiens d’auto-confrontation** avec les enseignants sur les séances enregistrées.

[18: 332]

Ce protocole peut être schématisé comme dans la figure 7.

Figure 7 : Projet visioconférence - recueil de données et analyses



Comme l'illustre la figure 7, certaines de ces données ont été recueillies en amont des séances de visioconférence, d'autres en parallèle ou en aval. Un corpus riche a ainsi été constitué qui permettait d'analyser les interactions de classe en premier lieu, puis d'étayer cette analyse avec des commentaires des participants recueillis à la fois « à chaud » et à des moments plus éloignés des séances, de manière individualisée ainsi qu'au travers de discussions collectives.

Les avantages de ce type de protocole de recherche sont multiples. En premier lieu, cette forme d'observation participante stimule la motivation des enseignants et incite à une participation active

dans le projet avec de nombreux échanges entre enseignants et formateurs. Elle correspond ainsi aux critères pour la recherche-action établis par Macaire (2007) par rapport à la constitution d'un groupe d'acteurs et à la création de « produits » (ici des enregistrements de pratique de classe et des commentaires des participants) qui permettent d'analyser et d'évaluer l'objet de recherche. Par la suite le partage tout au long du projet a) des messages par le groupe de discussion en ligne, b) des clips vidéo d'activités de classe et c) des retours des apprenants sous forme de commentaires ou de dessins a permis au groupe d'enseignants et de formateurs de réfléchir à leurs actions et à celles des autres sans attendre de faire un bilan complet à la fin du projet quand toutes les données ont été analysées. Ainsi les pratiques réflexives qui permettent de réguler les actions ultérieures sont encouragées dans le cadre d'une véritable communauté de pratique constituée autour de l'objectif commun et permettant des échanges entre pairs. Enfin l'inclusion dans le protocole de recherche de la rétroaction vidéo a fourni, pour reprendre Woods (1996: 28), « un point de départ concret pour provoquer de la discussion pédagogique » et suscité un intérêt chez les enseignants et formateurs pour la promotion d'interactions entre apprenants, pour l'intégration des technologies et pour la didactique des langues de manière plus large [18: 349].

Un deuxième exemple d'étude empirique permet de dégager des avantages similaires à ces procédés de collecte de données, cette fois auprès de futurs enseignants de langue en amont de leur premier contact avec la classe [7]. A la différence du travail effectué chez les enseignants titulaires du premier degré, où la problématique à étudier émergeait d'un projet commun mené par les enseignants concernés, dans ce deuxième exemple, le point de départ provient du chercheur et fait appel aux travaux de Hoven (2007) sur l'**apprentissage expérientiel** pour développer la problématique. Selon Hoven, il est possible d'inciter les futurs enseignants à se projeter dans leur contexte d'enseignement futur en les plaçant autant que possible dans les mêmes conditions que leurs futurs élèves. Ainsi cette étude a été conçue pour répondre aux questions suivantes :

- les principes constructivistes et connectivistes qui sous-tendent la collaboration, la recherche et le tri de ressources en ligne et la participation dans les réseaux sociaux constituent-ils un cadre propice à la scénarisation d'enseignements pour futurs enseignants de plusieurs langues en l'absence de contact avec la classe ?

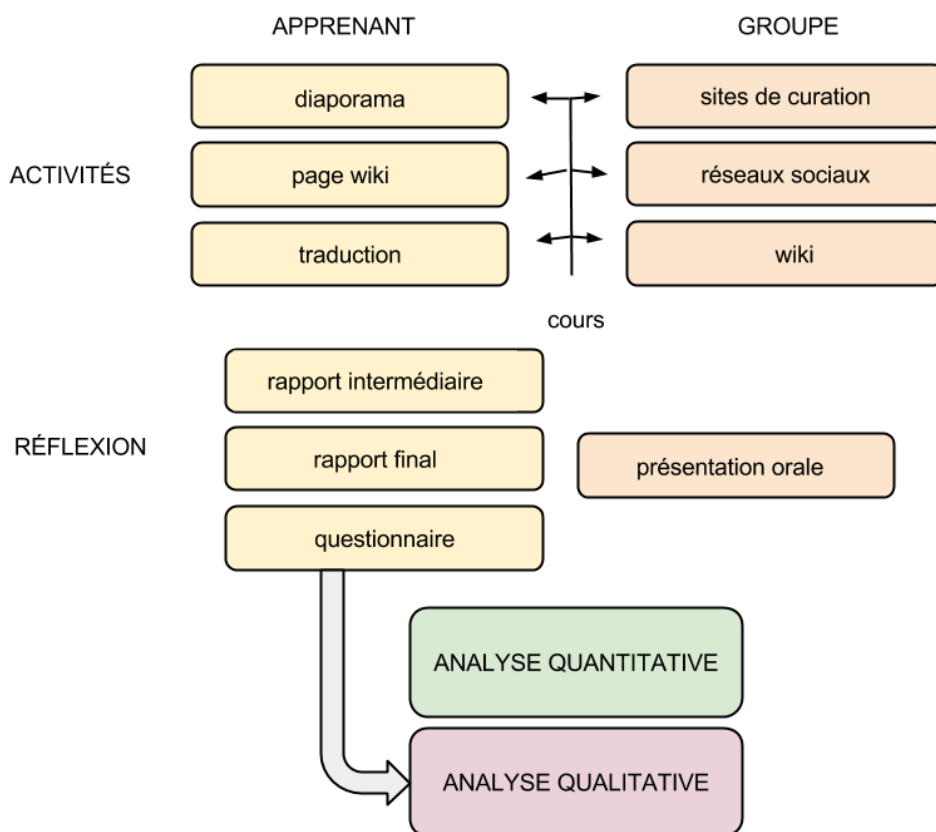
- à quel point est-il possible aux étudiants en langue a) de développer des compétences techno-pédagogiques, b) d'apprendre à filtrer des contenus sur internet et c) de s'ouvrir à des pratiques collaboratives lors d'un cours TICE ?

Afin de répondre à ces questions des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies. Cela concerne :

- les réponses à un questionnaire sur les savoirs, attitudes et croyances des enseignants par rapport à l'ALS et aux TICE avant et après le cours ;
- les activités sur les blogues, wikis et réseaux sociaux créés par les étudiants ;
- les retours des étudiants sous forme de rédaction réflexive individuelle et de présentation en groupe.

Ce protocole de recherche est illustré dans la figure 8, qui permet au lecteur de distinguer les activités individuelles et collectives auxquelles les étudiants ont participé, ainsi que les étapes successives du projet qui incitait les étudiants à participer aux activités, puis à adopter une posture réflexive.

Figure 8 : Recherches en apprentissage expérientiel - formation d'enseignants futurs



Cette approche expérientielle qui réunissait activités d'apprentissage et travail réflexif tout en encourageant les apprentis enseignants à se projeter dans la classe de langue a eu au moins deux effets majeurs qui confirment son utilité pour la formation à l'intégration des technologies en classe de langue. Dans un premier temps, en plus des résultats positifs sur l'auto-efficacité des futurs enseignants quant aux outils numériques, certains participants ont su articuler d'autres points forts qui touchent à la fois à l'apprentissage par la tâche et à l'apprentissage situé, comme la mise en abyme relevée par cette étudiante d'italien le suggère :

[...] j'ai découvert avec ce cours, grâce à la réalisation du site d'italien enseignement, que l'on pouvait facilement créer un site auquel intégrer toute une classe. Je trouve cet outil vraiment très intéressant comme je l'ai dit dans la présentation, il me paraît vraiment convenir aux attentes de l'approche actionnelle en ce que chaque élève fournit, de manière plutôt ludique, un travail personnel, il apprend donc pour agir directement ce qui, comme le dit son nom, est en parfait accord avec la méthode actionnelle, mais son travail personnel est inséré dans un vrai projet plus ample, une tâche collective dans laquelle chacun a sa place à part entière, j'ai vraiment trouvé ce travail utile et je pense qu'il serait fructueux de l'utiliser en classe de langue, il permettrait en plus d'instaurer entre les élèves et l'enseignant un rapport sans doute différent des rapports qu'il peut y avoir avec l'enseignant en général.

[rédaction finale, 7]

La deuxième conséquence de cette approche par le biais de l'apprentissage expérientiel concerne l'utilisation des réseaux sociaux et son effet sur la relation enseignant-étudiant. Si au début du cours la plupart des informations, conseils et suggestions passait de l'enseignant vers les étudiants, vers la fin du projet le partage opérait aussi en sens inverse et même entre groupes d'étudiants de langue différente, ce qui a sans doute eu une influence sur le déroulement du cours et sur mes propres activités sur les réseaux (en quelque sorte un autre type de mise en abyme).

Dans cette étude axée sur la préparation de futurs enseignants qui ne sont pas encore devant les apprenants, les commentaires des participants ont été recueillis par questionnaire et à partir de présentations et rédactions réflexives. Dans d'autres travaux sur les enseignants déjà en poste,

d'autres méthodes de collecte de données permettent de rapprocher la pratique et la pensée enseignantes de façon plus détaillée.

4.2.2 La collecte des données

Comme nous avons vu dans la discussion précédente de la conception de projets de recherche et des problématiques définies, un objectif majeur de ce type de recherche est de confronter la pensée enseignante avec l'agir enseignant (Borg, 2003, 2006). Cela permet à la fois de reconnaître l'agentivité du praticien et de son rôle de médiateur dans les interactions de classe et aussi de mieux interpréter les observations de pratique. Il convient ainsi lors de la collecte de données d'associer l'observation de séances de classe au recueil de données supplémentaire sous forme de réactions des participants (apprenants et enseignants). Dans ce qui suit nous examinons les observations et films de classe, les questionnaires et entretiens, la rétroaction vidéo et les discussions de groupe.

4.2.2.1 Les observations de classe

L'observation de classe reste le moyen privilégié d'obtenir des données primaires sur les interactions en langue seconde en milieu scolaire. Si de nouvelles possibilités d'interprétation d'interactions de classe se sont ouvertes depuis la généralisation d'outils d'enregistrement vidéo, il convient de rappeler que la caméra ne peut être considérée comme observateur neutre ou objectif, d'abord en raison du paradoxe de l'observateur (Labov, 1966) mais aussi parce que les choix de positionnement de l'appareil, de cadrage des prises et de montage des enregistrements qui en résultent vont influencer sur les perceptions du spectateur.

Un exemple du projet iTILT suffira pour illustrer certains problèmes liés à l'enregistrement vidéo de pratique de classe [11]. Afin de minimiser l'effet de nouveauté créé par la présence de caméras et de microphones, deux prises de données de classe ont été prévues. Comme l'objectif était d'obtenir des exemples de pratique aussi naturels que possible, notre choix de matériel d'enregistrement s'est porté sur des petites caméras portatives avec microphone intégré. Lors des

premières prises, pourtant, nous nous sommes heurtés à un certain nombre de problèmes techniques, notamment une mauvaise qualité de son et d'image dûe

- aux difficultés de filmer à la fois la projection lumineuse sur le TBI et les enseignants et apprenants souvent dans des pièces sombres ;
- aux microphones trop petits et trop éloignés ;
- au positionnement de matériel à distance pour pouvoir capter des interactions spontanées imprévisibles.

Ces difficultés ont eu pour effet de réduire la lisibilité des vidéos de pratique de classe et la compréhensibilité de certaines contributions orales. En raison de ces problèmes, nous avons effectué des changements dans la prise des données de classe lors de visites ultérieures. Les aménagements concernaient :

- l'utilisation d'une équipe audio-visuelle dotée de matériel professionnel (caméras fixes et mobiles, microphones de surface et micros-cravate, éclairage supplémentaire)
- la préparation par les enseignants d'activités plus courtes et plus ciblées pour améliorer les conditions d'enregistrement.

Ainsi l'objectif initial d'obtenir des données sans perturber l'écologie naturelle de la classe a été modifié afin d'obtenir des données d'une qualité technique suffisante pour les besoins du projet.

Au-delà de ces questions d'ordre technique et pratique, l'observation de classe est primordiale pour la recherche sur les interactions de classe et l'agir enseignant de manière générale. L'observation fournit des données primaires qui peuvent ensuite être confrontées à d'autres sources d'informations telles que les processus cognitifs des acteurs. Rivens Mompean et Guichon (2009) en ont souligné l'importance d'un

access to the mental process, through guided interviews, in order to compare the processes objectively observed and the processes consciously identified by the learners

(Rivens Mompean & Guichon, 2009, p. 58)

ou bien par les enseignants le cas échéant.

4.2.2.2 Les questionnaires

Comme l'observation des classes, le questionnaire constitue l'un des instruments essentiels de la recherche en enseignement-apprentissage et en didactique des langues. Les questionnaires peuvent être utilisés pour sonder les attitudes et perceptions des acteurs en l'absence d'une observation directe de leur comportement ou en complément d'autres données. Dans les travaux de Rivens Mompean (2010, 2012, 2013) le recours au questionnaire associé au journal de bord est justifié comme suit :

Le format questionnaire (plutôt que des entretiens semi-directifs) a permis aux étudiants, interrogés un an après avoir suivi la formation, de prendre le recul réflexif nécessaire sur les questions posées, qui avaient justement trait à l'autoréflexion métacognitive. Ce questionnaire portait donc sur la perception du dispositif, en particulier sur la notion de guidage / non-guidage et sur les activités qui avaient semblé les plus autonomisantes ainsi que sur le rôle des différents pôles du dispositif. Il comportait des questions ouvertes afin de permettre aux étudiants d'argumenter leurs réponses. Nous avons croisé ces réponses avec les éléments obtenus spontanément lors de la lecture des journaux de bord tenus par ces étudiants au cours de la formation.

(Rivens Mompean & Eisenbeis, 2008)

Etant données les limites des questionnaires (la fiabilité et la comparabilité des réponses, par exemple, d'après Cohen, Manion & Morrison, 2007), dans nos recherches nous avons cherché comme Rivens Mompean à a) étayer des réponses obtenues par questionnaire avec d'autres données, pour nous des entretiens individuels ou de groupe et b) croiser l'analyse des données issues de questionnaires et entretiens avec des observations de classe.

Lors du projet iTILT nous avons choisi un format de questionnaire basé sur une échelle de type Likert qui consistait à proposer une série d'affirmations à partir de l'amorce, « Je suis très à l'aise ... » pour solliciter le niveau d'acceptation des répondants (« tout à fait d'accord, » « d'accord, » « ni d'accord ni en » « pas d'accord, » « fortement en désaccord »). Voici des exemples d'affirmations du questionnaire distribué avant et après le projet :

- Je suis très à l'aise quand j'utilise le TBI pour lire des fichiers audio
- Je suis très à l'aise quand j'utilise Microsoft Word ou Open Office (notamment Word, Excel ou Powerpoint ou équivalent).

Le format Likert permet un certain niveau de sensibilité et de différenciation dans les réponses tout en fournissant des résultats chiffrés (Cohen *et al.*, 2000; Gagné et Godin, 1999). D'après Oppenheim (1992) les échelles de type Likert sont plutôt fiables, puisqu'elles permettent de différencier entre individus d'un même groupe et sont particulièrement efficaces quant à leur classement approximatif par rapport à une attitude donnée (Oppenheim, 1992, p. 200). Dans le cadre du projet iTILT nous avons utilisé ce type de questionnaire pour sonder les attitudes d'enseignants de langue vis-à-vis des technologies [12] et pour mesurer l'évolution de celles-ci au cours du projet [1].

Ce type de questionnaire n'est pourtant pas sans ses limites : il est bien sûr impossible de savoir si les répondants fournissent des réponses sincères et il n'est pas non plus possible d'interpréter les intervalles entre réponses comme étant égales (ex. la différence d'intensité entre « tout à fait d'accord » et « d'accord » peut ne pas correspondre à celle entre « pas d'accord » et « fortement en désaccord »). Enfin ce type de questionnaire ne propose pas de question ouverte et ne laisse pas la possibilité d'explicitier ou d'étayer les réponses. Pour pallier ces inconvénients nous avons ajouté d'autres types de questions qui offrent la possibilité de nuancer ou développer un point de vue.

Lors du pilotage du site internet du projet iTILT, nous avons inclus des questions ouvertes :

- Which language skills do you think could be taught better using the IWB (and why?). (Provide list of skills.)
- What language level do you think the IWB is most useful for (and why)?

[1; IRTILT: 61]

Pour sonder les réactions des enseignants aux exemples vidéo de leur pratique au TBI, j'ai proposé une question ouverte à la suite des questions de type Likert :

The clips from my class

- give a good idea of what we did in class that day
- give a good idea of what we usually do in this class (in English)
- show me doing what I usually do in this class (in English)
- show the learners behaving as they usually do in this class (in English)
- make me and my learners look good to the outside world

What else can you say about your own clips?

[1; IRTILT: 64-5]

Ces modifications aux questions de type Likert permettent ainsi de récolter des informations supplémentaires et de compenser en quelque sorte le nombre de participants et d'items nécessairement limité.

Pour aborder la question de la sincérité des réponses, les entretiens individuels ou en groupe peuvent fournir des éléments complémentaires. Nous abordons l'entretien individuel de rétroaction vidéo dans 4.2.2.3, puis les entretiens et discussions de groupe dans 4.2.2.4.

4.2.2.3 La rétroaction vidéo

Comme nous l'avons vu, il existe de nombreuses façons d'accéder aux savoirs, pensées et croyances des enseignants par rapport à leur pratique de classe, mais la rétroaction vidéo, une forme de rappel stimulé qui implique une auto-confrontation, reste un moyen privilégié. D'après Tochon

[c]'est l'intérêt pour les pensées interactives des enseignants qui, très tôt, a propulsé la rétroaction vidéo au rang des méthodologies privilégiées de la recherche actuelle en éducation. [...] Quand l'enseignant se place devant l'écran du moniteur vidéo et qu'il se revoit en action, les pensées qu'il avait eues en tête pendant telle ou telle action lui reviennent en mémoire plus facilement. Ainsi, le rappel complète l'observation systématique et l'observation participante en classe, il permet d'accéder à des représentations bien contextualisées de la tâche professionnelle. On suppose que les indices fournis par l'enregistrement vont suffire à faire revivre rétrospectivement l'épisode afin d'obtenir une reconstitution fiable des processus mentaux sous-jacents à l'action

enregistrée. Le raffinement technologique et méthodologique du rappel stimulé [...] en ont fait rapidement l'une des approches les plus sophistiquées de la panoplie du chercheur.

(Tochon, 1996, 473-4)

Cette méthodologie permet de compléter une réaction « à chaud » recueillie tout de suite après une séance, de combler des lacunes dans le récit de l'enseignant dûes aux oublis inévitables ainsi que d'élargir le champ de discussion à des questions pédagogiques à portée plus large, toujours stimulées par et ancrées dans le contexte de la classe. L'utilisation de la rétroaction vidéo dans l'intégration des technologies pour l'enseignement est décrite par Jones *et al.* (2009) et en DDL par Cutrim Schmid (2011). J'ai pratiqué cette méthode de collecte de données réflexives au cours de trois projets distincts :

1. la visioconférence en groupe classe [16, 18]
2. l'enseignement médié par le TBI [1, 8, 11]
3. la tâche en visioconférence au TBI [4]

Dans la première étude [16, 18] la problématique de cette recherche-action participative était la suivante :

- Quel regard les enseignants d'anglais à l'école primaire portent-ils sur le potentiel du projet visioconférence pour les apprentissages ?
- Comment les attitudes et expériences des enseignants influent-elles sur les interactions de classe ?

Pour répondre à ces questions la rétroaction vidéo a été conçue de la manière suivante : les enseignants ont pu visionner l'ensemble des enregistrements vidéo des séances de visioconférences conduites par tous les enseignants du projet. Une série de vidéos courtes montrant les différentes activités d'apprentissage dans chaque séance a été mise en ligne sur un site protégé accessible à tous les enseignants et formateurs, qui ont pu ainsi les consulter librement avec pour consigne d'identifier des moments de réussite et d'échec et des épisodes qui leur semblaient surprenants voire déroutants (Guichon, 2004). Chaque praticien a ensuite participé à un **entretien semi-directif** afin de partager ses réactions avec le chercheur.

Si certains enseignants ont scrupuleusement suivi les consignes, d'autres ont regardé leurs films sans en choisir des extraits à commenter et une enseignante a décidé de ne pas regarder son enregistrement avant l'entretien ; tous ont regardé au moins en partie les enregistrements des autres enseignants. Cette mise en oeuvre de la rétroaction vidéo a permis d'obtenir des retours très précis sur les intentions des enseignants et des jugements qu'ils portaient sur les interactions de classe créées dans le projet, conformément aux finalités de recherche qui avaient été fixées. Mais elle a également permis de partager les « produits » de la recherche-action menée par le groupe pour « évaluer les décisions et mesurer les effets de l'action » (Macaire, 2007) : les enseignants ont pu ainsi observer d'autres exemples de pratique et les formateurs obtenir une vue d'ensemble leur permettant de recadrer leurs conseils pour ces séances.

Lors de la deuxième étude, conduite dans le cadre du projet iTILT, les finalités de la rétroaction vidéo étaient comme suit :

- donner voix au chapitre aux enseignants en incluant leur opinion des activités mises en place ;
- comprendre les attitudes et croyances des enseignants lors de l'intégration des technologies en classe de langue et contribuer à la formation continue ;
- éviter les risques associés à une sélection externe (choix d'extrait peu flatteur, perception de jugement critique).

Pour ces raisons la collecte de données était sujette à un protocole de recherche plus strict et l'entretien semi-directif comprenait les questions suivantes :

1.1 Specific IWB-mediated teaching/learning activity

1. Can you explain why you chose this particular video clip?
2. Why did you use the IWB in this extract?
3. How did the use of the IWB help the learners to learn in this extract?
4. What strategies of second language teaching did you use in this extract? How did the IWB help?
5. Can you describe how learners use the IWB:
 - a. in this extract
 - b. in other language lessons

- c. in other subject areas (if applicable)
6. What advice would you give to other teachers if they were teaching this activity with an IWB?

1.2 General IWB-mediated teaching and learning

1. What particular features/tools of the IWB help contribute to language acquisition? And how?
2. How does the IWB help learners with diverse learning needs and different learning abilities in your class?
3. What new skills have you acquired by using the IWB to teach a second language? How did you acquire these?

[IRTILT: 59]

Conçues pour faciliter la comparaison entre différents enseignants, ces questions présentaient également l'occasion de sonder des réactions sur des points précis d'ordre technique ou pédagogique, mais aussi d'encourager une distanciation et une posture réflexive sur l'intégration des technologies d'une manière plus globale. A la différence de l'étude précédente, les vidéos du projet iTILT étaient partagées dans un premier temps uniquement avec l'enseignant concerné et ce tout de suite après l'enregistrement de la séance. La consigne a été de choisir des extraits utiles pour le site internet du projet, c'est-à-dire pour montrer l'utilité du TBI à d'autres enseignants et formateurs et l'entretien a eu lieu une semaine après la séance. Ainsi la plupart des extraits vidéo ont été choisis à partir des perceptions de l'enseignant du succès de l'activité et de son utilité pour les autres [11: 219].

Enfin, dans la troisième étude sur la conception et mise en place de tâches communicatives lors de séances de visioconférence en petit groupe au TBI [4] la rétroaction vidéo faisait partie du dispositif de soutien aux enseignants qui faisaient leurs premiers pas dans ce type d'échange afin de permettre un aperçu dans la classe partenaire. L'objectif de mettre en lumière les avis des enseignants sur les interactions observées était accessoire, puisque les retours des apprenants et des enseignants ont été sollicités par questionnaire et entretien semi-directif sans rappel stimulé. Dans ce projet les enseignants ont apprécié l'occasion offerte par le visionnement des vidéos

tournées dans chaque classe de mieux comprendre la disposition des outils et les réactions des apprenants de chaque côté, ce qui leur permettait ensuite de proposer des aménagements pour améliorer les conditions techniques et pédagogiques des échanges ultérieurs.

4.2.2.4 La réflexion collaborative

Pour solliciter les réactions des différents acteurs dans le volet français du projet iTILT [1, 8] je me suis appuyée sur l'**entretien de groupe** chez les apprenants aussi bien que les enseignants. Après chaque séance de classe enregistrée, un chercheur a invité quatre ou cinq apprenants qui ont fait preuve de niveaux différents d'implication et de compétence linguistique à participer à un entretien semi-directif. Ce choix offre deux avantages : en premier lieu nous évitons les risques d'ordre éthique et affectif associés à l'entretien individuel et nous nous offrons la possibilité d'obtenir des données plus riches issues d'échanges entre apprenants. Les entretiens ont eu lieu hors la présence de l'enseignant dans une pièce à part (et non pas dans la salle de classe) ; tous ont été informés qu'il ne s'agissait pas de juger l'enseignant. Le format semi-directif des entretiens permettait la comparaison entre groupes tout en laissant la place à des réponses imprévues (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009).

Nous avons ainsi pu poser des questions du type :

1. Tell me what you learnt in your lesson today.
2. What did you enjoy about the use of the IWB in this lesson? Why?

[1; IRTILT: 57]

Dans le cas de très jeunes apprenants nous avons également eu recours aux dessins pour faciliter la discussion de leur expérience (« draw and talk » cf MacGregor, Currie & Wetton, 1998; [8, 11, 16, 18]).

Figure 9 : Dessiner le cours d'anglais au TBI



Dans le cas des études de l'impact des technologies en classe de langue, les dessins d'enfants permettaient de voir la place accordée aux différentes technologies, par exemple et les discussions de groupe à partir de ces productions permettaient de solliciter davantage d'explications et de

croiser les regards des enfants. Bien que l'intention ait été de recueillir des données supplémentaires pour les besoins de recherche, dans certains cas ces dessins et les discussions qui en ressortaient avaient une influence directe sur la pratique de l'enseignant. Ce fut le cas pour une enseignante de classe spécialisée qui a pris conscience de son positionnement omniprésent dans la classe :

parce que moi ils me représentaient avec - alors le stylo, ça c'est absolument géant, c'est comme ça, hein - et moi tout le temps devant. Donc je me suis dis « aie » ! Si je suis en frontal, il y a quelque chose qui va pas, quoi. C'est que justement le tableau interactif, il y a cette notion d'interactivité, donc c'est clair moi je suis trop présente. Donc il faut que je trouve une solution pour me mettre un peu de côté, puisque le but c'est qu'eux soient plus autonomes.

[1, 8]

L'entretien de groupe sert également à sonder les réflexions des enseignants par rapport à leur propre pratique et celle des autres. Comme nous l'avons suggéré en 4.2.2.2 l'entretien permet de vérifier et expliciter des réponses données par questionnaire. Lors du projet iTILT les entretiens de groupe ont eu une fonction de formation, puisqu'ils offraient la possibilité d'échanges directs entre praticiens et ce à partir d'exemples concrets de pratique. Mais ils permettaient par la même occasion de confirmer et mieux comprendre les réponses individuelles et offraient un point de départ pour une réflexion collective. Dans l'exemple suivant deux enseignants du primaire (B, D) discutent du rôle de l'enseignant au TBI avec deux collègues au collège (E, F) lors d'une discussion pilotée par l'équipe des chercheurs :

R1: I have no TBI, nowhere that I'm teaching, and I'm constantly thinking "I'm too in front of my students now! I'm talking too much!" And I don't even have a TBI.

D: *Mais c'est peut-être la raison aussi pourquoi il y a autant de résistance. C'est que le TBI forcément nous oblige à nous positionner différemment, ou en tout cas, à y réfléchir, ce qu'on ne fait pas quand on est avec un tableau classique. Mais forcément il est devant, les élèves sont là et voilà.*

B: *Et l'interactivité fait que l'enseignant il doit se mettre un peu en retrait et je pense que ça, certains savent pas le faire aussi.*

[...]

D: *Et laissez l'enfant seul, lui laisser le temps de répondre, de se tromper, alors qu'on est prêt à cliquer derrière. Non non, je ne touche pas !*

F: *Chez nous on a un collègue qui s'en sert mais qui ne laisse pas les élèves toucher.*

E: *Nous c'est pareil, tu vois? D'ailleurs, un de mes collègues de maths me dit de toute façon, toi en langues, qu'est-ce que tu fais avec le TBI? Alors là j'ai failli exploser! Je me suis retenu, je me suis dit laisse tomber!*

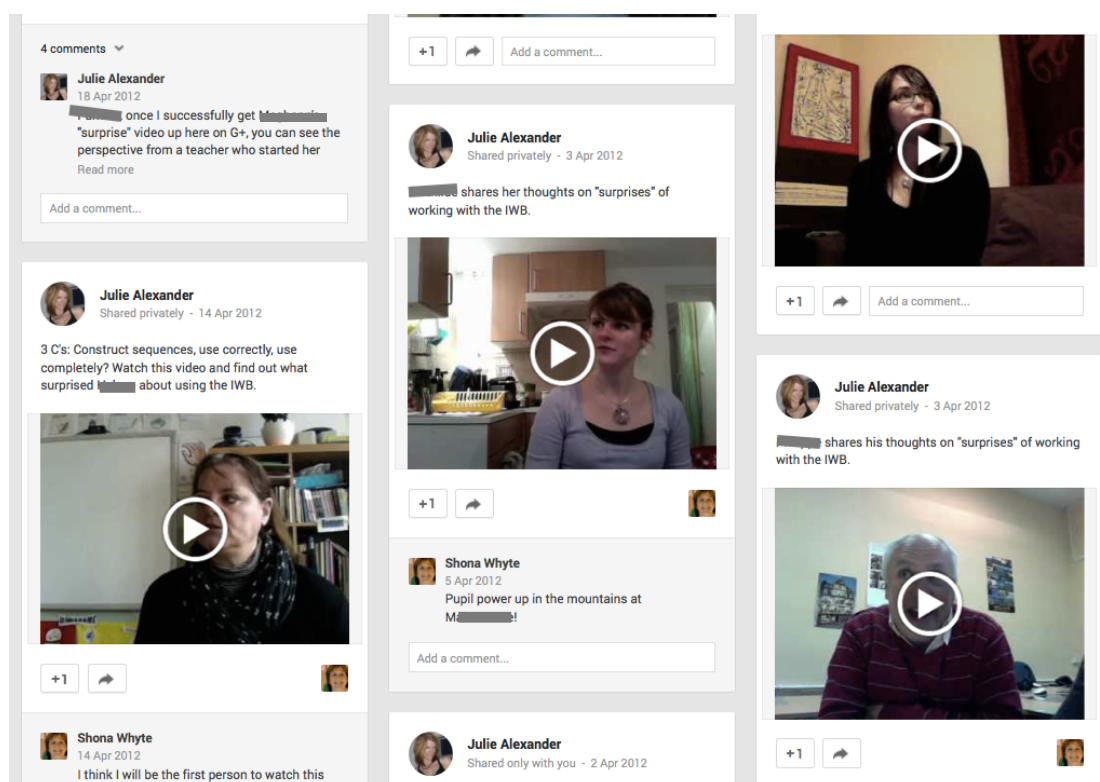
B: *Et oui la personnalité de l'enseignant, ça joue.*

E: *Enormément. Parce qu'il y en a qui, entre guillemets, ont envie de faire le show avec le TBI pour montrer aux gamins « voici ce que je sais faire. » Et puis un point. Ca s'arrête là quoi.*

F: *Quand je les ai eus, ces élèves là, je les ai eus une heure dans l'année : « ah bon, on peut le toucher? » « Oui si vous revenez l'année prochaine, vous pourriez la toucher ! »*

Cet exemple montre que dans ces conditions les enseignants dépassent les illustrations concrètes et les questions précises proposées à l'entrée du jeu pour aborder d'autres problèmes concernant l'intégration du TBI et des technologies de manière plus globale.

Figure 10 : Créer une communauté de pratique en ligne



Si les échanges de ce type observés vers la fin du projet ont été possibles, c'est en partie grâce à une collaboration soutenue tout au long du projet lors de rencontres physiques mais aussi par des échanges en ligne. La discussion collaborative peut également se mener à partir d'échanges virtuels asynchrones, comme dans le cas du journal vidéo dans le cercle Google+ créé pour les enseignants français du projet iTILT (figure 10). Ce dispositif consistait en un espace privé, dont l'accès était limité aux enseignants, chercheurs et étudiants associés au projet et où les participants pouvaient déposer vidéos, photos, commentaires et liens. L'exemple qui suit est la transcription d'une vidéo partagée par une enseignante du primaire qui répondait à une demande des chercheurs de communiquer sur les intentions des enseignants par rapport à l'utilisation du TBI :

I think I'm the last to do the video so January was very busy, sorry. But it's not too late to make a New Year's resolution. For this year I would like to have more time to create files for the IWB. The class works with three groups and children now have enough autonomy so I put audio files on the IWB and they enjoy them. They can repeat and they listen to the audio files. So I find a site with English accents and English or American voices so because my French accent is very hehe. So they listen to English voices and I think it's important for them. I work one hour and a half every week and it's just enough because sometimes I've not enough time to summarise the topic at the end of the lesson, to join the three groups and talk about the topic of the day. But all is right I think and I would like to create more files and to put them on the site. But when I work with books it's difficult because of the rights and so I will try to to take pictures without rights and it takes time, well. That's all.

Teacher B, [1, 8, 11]

Après la discussion précédente des aspects méthodologiques touchant à la collecte de données, que ce soit par observation directe ou par questionnaire, rétroaction vidéo ou entretiens divers, nous passons en 4.2.3 à l'analyse des données.

4.2.3 L'analyse des données

Lors des phase de recueil de données nous avons préféré combiner différentes approches permettant de réunir données primaires de pratique de classe, réactions individuelles et collectives, recueillies très rapidement après les séances enregistrées ou à échéance plus éloignée ; il en est de même pour ce qui est de l'analyse de ces données. Comme de nombreux chercheurs en RAS, DDL et en sciences sociales de manière générale le soulignent, il est impossible pour un chercheur de prendre une position objective et neutre par rapport à l'objet d'étude ; il convient de ce fait de multiplier les types de données et les méthodes d'analyse afin de mitiger les effets d'observations et d'interprétations nécessairement biaisées.

C'est le principe de la recherche fondée sur les méthodes mixtes qui réunit données quantitatives et qualitatives (Dörnyei, 2007). Un exemple de ce type de recherche en DDL est fourni par Vialleton :

L'objectif du projet était d'expérimenter une approche pédagogique qui confronte des étudiants apprenant le français langue étrangère au niveau débutant [...] à de l'oral spontané. [...] Pour évaluer l'efficacité de l'approche et comprendre la perception qu'en ont eu les étudiants impliqués dans le projet, on a eu recours à une méthode mixte. Des données quantitatives ont été récoltées à l'aide d'un test et d'un questionnaire, puis des données quantitatives ont été recueillies à l'issue d'entretiens avec des participants.

(Vialleton, 2013)

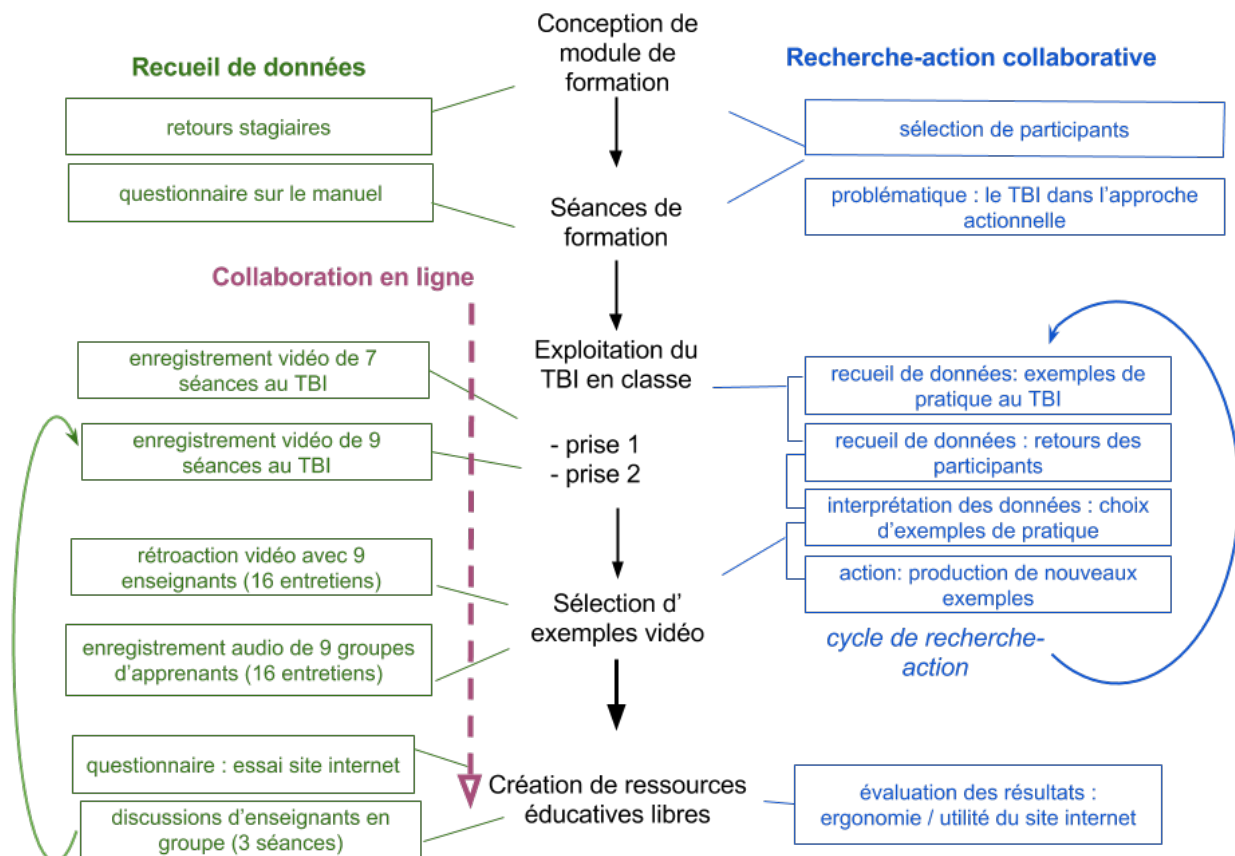
De la même manière dans nos recherches sur l'agir enseignant et ses effets sur les interactions en classe de langue, nous nous sommes efforcés de confronter analyses quantitatives d'enregistrements d'exemples de pratique avec des analyses qualitatives des données obtenues par questionnaire, entretien et discussion déjà décrites en 4.2.2.

4.2.3.1 Analyses quantitatives

Les analyses quantitatives de données de classe ont tendance à éloigner le chercheur du paradigme de la recherche-action, puisqu'elles l'obligent à attendre la fin de la phase de collecte de données avant de passer à l'analyse. C'est le cas des études illustrées en figures 7 et 8, où l'analyse des

données chiffrées a eu lieu seulement une fois les projets terminés ; dans le cadre du projet iTILT la situation était plus complexe.

Figure 11 : Analyse de données quantitatives dans une recherche action collaborative



Comme la figure 11 l'illustre, ce projet incluait un volet de recherche-action qui impliquait de mettre les productions du projet à disposition des participants de façon quasi-immédiate (voir la partie droite de la figure 11). Mais il impliquait également un volet de recherche et développement (partie centrale de la figure 11) qui consistait en la création de ressources éducatives libres exploitables par des tiers. C'est ce volet qui a donné lieu à des analyses quantitatives afin d'étiqueter les vidéos de pratique de classe pour y faciliter l'accès par les utilisateurs du site internet.

Compte tenu des échéances du projet, il a été nécessaire de s'accorder sur un système de codage à appliquer par tous les partenaires du projet sans attendre la fin de la collecte des données :

Unlike other research projects where analytical categories can be refined once the full data set is available, in the present case, the volume of data, disparity of teaching contexts, and ongoing, overlapping processes of filming, interviewing, and editing data made it impossible to tailor search tags to correspond exactly to the final data set.

[11: 220]

Un premier cycle de codage a suffi pour la rédaction de grilles d'analyse présentées en 4.3 à un niveau de précision et de fiabilité suffisant pour préparer la mise en ligne des vidéos de pratique de classe. Par contre, pour les besoins de la recherche, nous avons suivi une approche plus rigoureuse avec plusieurs cycles de codage et de discussion entre chercheurs pour aboutir à des définitions précises des dimensions de la pratique à prendre en compte et à une application fiable des grilles d'analyses [2, 8, 11, 12, 14]. C'est seulement une fois ces vérifications faites qu'il a été possible de proposer un instrument fiable pour l'analyse de l'enseignement-apprentissage des langues au TBI ainsi que des résultats de cette analyse pour les enseignants du projet (Whyte *et al.*, 2013; [2]).

De la même manière, d'autres projets, qui revêtent un caractère réflexif en impliquant une analyse qualitative des perspectives des participants, comprennent un niveau d'analyse quantitatif qui ne peut s'effectuer qu'une fois les projets terminés. Citons par exemple :

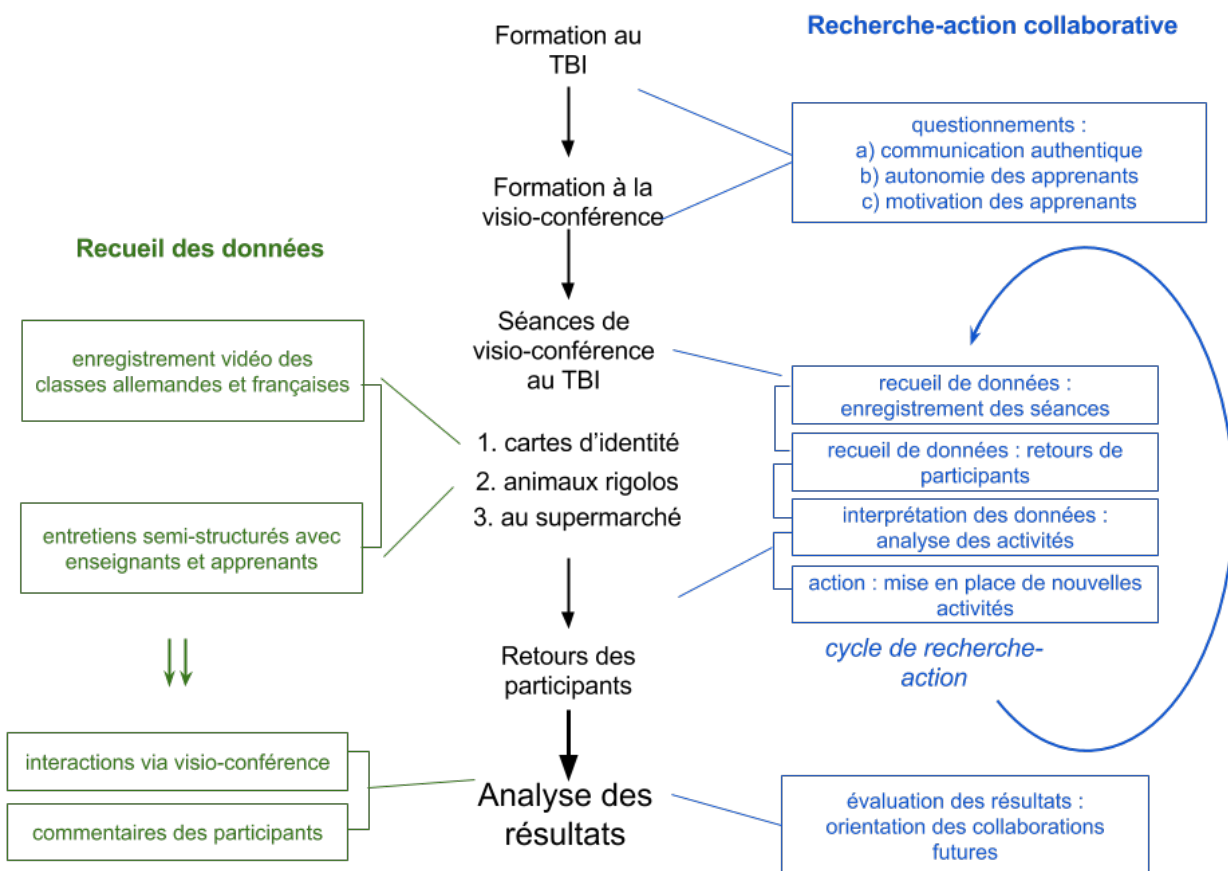
- l'analyse de la nature des activités d'apprentissage (exercice ou tâche) dans les exemples de pratique au TBI [8]
- l'analyse des indices d'utilisation d'outils numériques (wiki, réseaux sociaux) par de futurs enseignants de langue [7]
- l'analyse de la nature des interactions au TBI en classe de langue (Whyte, Cutrim Schmid & Beauchamp, 2014a, 2014b)

C'est une des limites de l'approche de recherche-action, qui appelle à des méthodes d'analyse simples et rapides pour informer le déroulement des enseignements et des formations à venir.

4.2.3.2 Analyses qualitatives

S'agissant des analyses qualitatives la relation entre recherche-action et recueil de données est la même, comme l'illustre la figure 12, où sont représentées les phases successives du projet d'apprentissage par la tâche avec de jeunes apprenants d'anglais [4].

Figure 12 : Analyse de données qualitatives dans une recherche-action collaborative



Les données obtenues par entretien et discussion font d'abord l'objet d'une transcription, qui tout comme les autres aspects méthodologiques de la définition des problématiques de recherche, du recueil des données et des analyses quantitatives et qualitatives, ne peut être considérée comme un procédé objectif ou neutre, comme de nombreux théoriciens l'ont noté (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Ochs, 1979; Mondada, 2000). Nous nous sommes dans nos propres travaux

limités à une transcription grossière utilisant les logiciels gratuits,¹⁸ et ceci pour deux raisons : d'une part, l'analyse de ces données secondaires s'est effectuée en complément à d'autres analyses quantitatives, et d'autre part les transcriptions ont été effectuées pour partie par des collaborateurs non spécialisés. Dans une prolongation éventuelle des travaux actuels par l'analyse de corpus multimodaux d'une part ou l'analyse conversationnelle de l'autre, il conviendra d'envisager des outils de transcription plus sophistiqués (ex., CLAN, Elan, ExMaralda, Transana) et de prendre une position théorique plus nuancée par rapport au processus de transcription.

Une fois les transcriptions effectuées, nous les avons analysées dans la plupart de nos travaux selon les principes de la théorie ancrée (grounded theory, Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990) en effectuant plusieurs lectures pour identifier les thèmes principaux, affiner les catégories puis appliquer le système de classement à l'ensemble des données. Ce type d'analyse nous a permis d'établir des profils-type d'enseignant [18] et d'identifier leurs attitudes et croyances par rapport aux technologies [12, 14] ou dans l'enseignement-apprentissage des langues de manière plus générale [7]. Par la suite, cette analyse qualitative des perspectives des enseignants peut être mise en parallèle avec des résultats d'analyses quantitatives pour mesurer les effets des attitudes sur les pratiques de classe et pour tenter d'interpréter nos observations de classe [1, 8].

La présentation de certains des résultats de ces analyses fait l'objet de la section 4.3.

4.3 Résultats

Notre travail dans le domaine de la formation à l'intégration des technologies en classe de langue a débouché sur un certain nombre de résultats sous forme d'instruments de recherche qui peuvent servir dans la formation et la recherche futures. Il permet également de constater un certain

¹⁸ Les logiciels gratuits F4, F5 et Transcriptions, développés par des chercheurs allemands pour leurs propres besoins de recherche, sont disponibles sur le site internet www.audiotranskription.de et permettent de transcrire des tours de parole à un niveau de détail variable, ainsi que d'insérer des balises temporelles afin de retrouver rapidement un mot ou une phrase dans un fichier audio ou vidéo.

nombre de caractéristiques de la médiation technologique en classe de langue et de tracer l'évolution des enseignants lors de leur adoption des outils technologiques.

4.3.1 L'analyse de pratiques au TBI

Comme nous avons vu tout au long de cette note de synthèse, avec l'arrivée des technologies interactives dans les classes de langue, la question de leur intégration dans la pratique de classe est complexe. Il existe de nombreuses classifications pour l'analyse d'activités pédagogiques toutes disciplines confondues (4.1.3), mais une classification spécifique à l'enseignement-apprentissage de langues étrangères a jusqu'ici fait défaut. L'analyse des plus de 250 exemples de pratique avec le TBI du projet iTILT a fourni une vision précise de l'utilisation de cette technologie dans divers contextes en Europe et a permis de développer un nouvel instrument pour l'analyse de pratiques de classe qui offre la possibilité de mieux cerner le potentiel des technologies interactives pour l'apprentissage-enseignement des langues. La grille d'analyse comprend trois aspects essentiels, à savoir :

1. l'organisation de la classe ;
2. les outils et fonctionnalités du TBI ;
3. les objectifs d'apprentissage de langue [2, 11].

Chaque dimension de la grille est présentée dans les tableaux 20, 21 et 22 ci-dessous.

Tableau 20 : Organisation de la classe par rapport au TBI

TYPE D'ACTIVITE	DEFINITION	EXEMPLE
	ENSEIGNANT	
instruction en classe entière	l'enseignant donne des consignes ou dispense un enseignement au groupe classe. Pas d'activité d'apprenant au TBI.	lancer un travail de groupe ; expliquer une activité
discussion en classe entière	l'enseignant fait appel à la contribution des élèves. Pas d'activité d'apprenant au TBI.	revoir une activité, tenir compte des réactions des élèves.
questionnement en classe entière	l'enseignant pose des questions et les élèves volontaires répondent. Pas d'activité d'apprenant au TBI.	poser des questions sur l'activité, relever des opinions.
séance plénière	instruction, discussion ou questionnement en classe entière en fin de séance.	jouer à un jeu avec toute la classe pour revoir ce qui a été appris.

TYPE D'ACTIVITE	DEFINITION	EXEMPLE
	APPRENANTS	
activité individuelle	un apprenant est au TBI, les autres observent.	relier des objets, les déplacer, etc....
travail en binôme	deux apprenants travaillent ensemble au TBI et les autres observent.	exercices interactifs ou coopération sur une page web
travail de groupe	un groupe d'apprenants travaille au TBI pendant que les autres effectuent une autre activité.	jouer à un jeu d'équipe, faire une activité sans l'enseignant
ateliers tournants	l'activité au TBI est une activité parmi d'autres, les groupes d'apprenants changent d'atelier pendant la séance.	travailler en groupe : seul sur une fiche, avec des documents audio sur MP3 ou au TBI

Tableau 21 : Outils et fonctionnalités : objets et activités

ELEMENTS	DEFINITION	EXEMPLE
	OBJETS	
image	photo ou image clipart insérée dans une page du tébéciciel	ensemble d'images dont les noms appartiennent à un même champ lexical.
audio	document audio inséré dans une page du tébéciciel	signal sonore (indicateur de réussite ou d'erreur) ; piste en L2
objet interactif	animation insérée dans une page du tébéciciel (ou sur un site internet)	jeu tout prêt, lien vers un jeu ou une activité en ligne
vidéo	vidéo insérée dans une page du tébéciciel	vidéo en L2, enregistrement d'apprenants
navigation	insertion de liens menant à d'autres pages du tébéciciel ou à un site internet	lien vers une réponse, un indice.
	ACTIONS	
stylet (reconnaissance d'écriture)	utiliser le stylet pour écrire des mots, ou bien utiliser la reconnaissance d'écriture	écrire des consignes, du vocabulaire, des réponses des apprenants
annotation ad hoc	utiliser le stylet pour souligner, entourer de manière spontanée.	annoter une page pour focaliser l'attention des apprenants
annotation systématique	surligner, souligner, en utilisant un code couleur.	distinguer des marqueurs grammaticaux (genre, affixes) par couleur
mindmapping	construire des diagrammes ou des cartes	dessiner un schéma pour représenter une notion complexe
glisser-déposer	déplacer des objets	reconstituer des phrases, textes à trous, mettre des étiquettes sur des images
cache-révéler (rideau, projecteur)	révéler des objets cachés sur une page du tébéciciel	retirer des objets d'une boîte magique
enregistrement et visualisation	enregistrer l'activité au TBI par le tébéciciel	enregistrer des actions, des présentations au TBI pour les rediffuser

Tableau 22 : Objectifs d'apprentissage : compétences et sous-compétences langagières

OBJECTIFS	DEFINITION	EXEMPLE
	COMPÉTENCES	
compréhension orale	entendre parler dans le but de comprendre ou de répondre	compréhension d'un enregistrement audio
compréhension vidéo	compréhension orale avec un support visuel	travail sur vidéo en L2
expression orale	parler pour communiquer et/ou interagir	répondre à une question, dire un mot dans un certain contexte
lecture	comprendre un texte écrit	Lire des étiquettes, des textes, des dialogues
expression écrite	Produire un texte écrit	Écrire des mots, remplir un texte
	SOUS-COMPÉTENCES	
orthographe	épeler des mots, travailler sur les règles de l'orthographe	mettre des lettres dans l'ordre, enseignement explicite de l'orthographe
prononciation	répéter un énoncé, travailler sur les règles de prononciation	répéter un son, un mot ou une structure ; enseignement explicite de la prononciation
vocabulaire	mémoriser du lexique, souvent sur un même thème	nommer des images, travailler sur des champs lexicaux
grammaire	travailler explicitement sur une structure linguistique ou un point de grammaire	enseignement explicite de la grammaire ; correction des erreurs
autre	se focaliser sur d'autres objectifs que ceux précédemment cités	gérer des activités ; travailler des compétences non-linguistiques

Le développement de cet outil d'analyse a nécessité une attention particulière à un certain nombre de questions méthodologiques ; ici on peut en citer trois. Tout d'abord on devait décider s'il était plus avantageux de classer l'intention pédagogique de l'enseignant ou l'expérience ressentie par les apprenants. Par exemple, une activité ludique sous forme de jeu qui constitue un entraînement inductif à une alternance grammaticale doit-elle être classée dans la rubrique grammaire, pour rendre compte de l'objectif de l'enseignant, ou plutôt dans celles de lecture et d'expression orale, pour focaliser sur le ressenti des apprenants ? De même, par rapport à l'organisation de classe, on peut se demander si l'analyse doit traduire l'intention de l'enseignant (task-as-plan) ou plutôt le déroulement de l'activité en classe (task-in-progress; Breen 1987). Quand un enseignant envoie un deuxième apprenant pour aider le premier au TBI, doit-on distinguer cette situation d'une autre où l'enseignant a prévu un travail en binôme ? Enfin, on peut également se poser la question de la dimension de l'interaction linguistique créée lors d'activités médiées par le TBI, absente des grilles présentées jusqu'à présent.

Au-delà de ces questionnements sur des détails de la mise en place et l'utilisation de ces grilles d'analyse, il faut souligner leur intérêt pour la recherche et la formation à l'intégration dans les pratiques de classe du TBI mais aussi en ce qui concerne d'autres technologies interactives. Les rubriques du tableau 22 concernant les objectifs pédagogiques d'une activité de classe s'appliquent à tout cours de langue ; de la même manière, celles du tableau 20 qui touchent aux questions d'accès à la technologie, sont pertinente dans le cas d'autres outils. Seul le tableau 21 contient des descriptifs qui sont spécifiques au TBI et même ici bon nombre des fonctionnalités citées sont communes à d'autres appareils mobiles tels que tablettes ou autres smartphones.

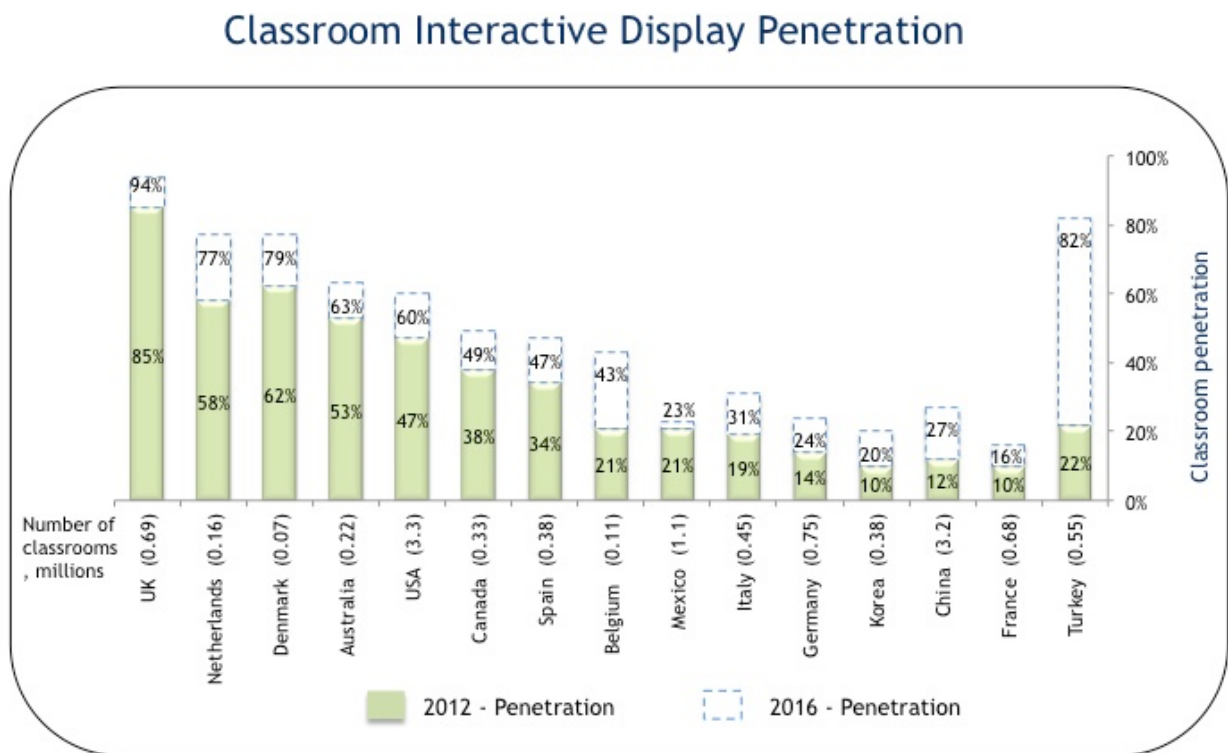
Les grilles constituent ainsi un instrument de recherche qui permet de dresser un tableau de la pratique de classe de différents enseignants [1, 2]. Elles ont également servi pour analyser la pratique des 44 enseignants de 6 langues dans 7 pays européens lors du projet iTILT [2], ainsi que pour le sous-groupe d'enseignants français à l'école, au collège, au lycée et à l'université en France (Alexander, 2013; Whyte, 2013b; [1]). Dans les deux cas, le résultat des analyses fait état d'une prédominance d'apprenants individuels au TBI devant le groupe classe, d'une palette de fonctionnalités restreinte (stylo, images, audio; glisser-déposer, cacher-révéler) au service d'objectifs pédagogiques plutôt modestes. Il permet ainsi de confirmer l'affirmation de Sara Hennessy et al., selon lesquels :

L'arrivée de nouveaux outils n'entraîne généralement pas de changement pédagogique radical (Kerr, 1991; Hennessy *et al.*, 2007). S'en suit au contraire une évolution lente où ces outils puissants interagissent avec des pratiques existantes.

(Hennessy *et al.*, 2007)

La question se pose naturellement de l'utilité d'une grille d'analyse spécifique au TBI, outil quelque peu controversé à l'heure actuelle. Des éléments de réponse se trouvent dans les chiffres récents sur la pénétration des TBI et écrans tactiles à grand format dans les salles de classe en France et ailleurs :

Figure 13 : Présence d'écrans interactifs par pays



© 2012 Futuresource Consulting Ltd



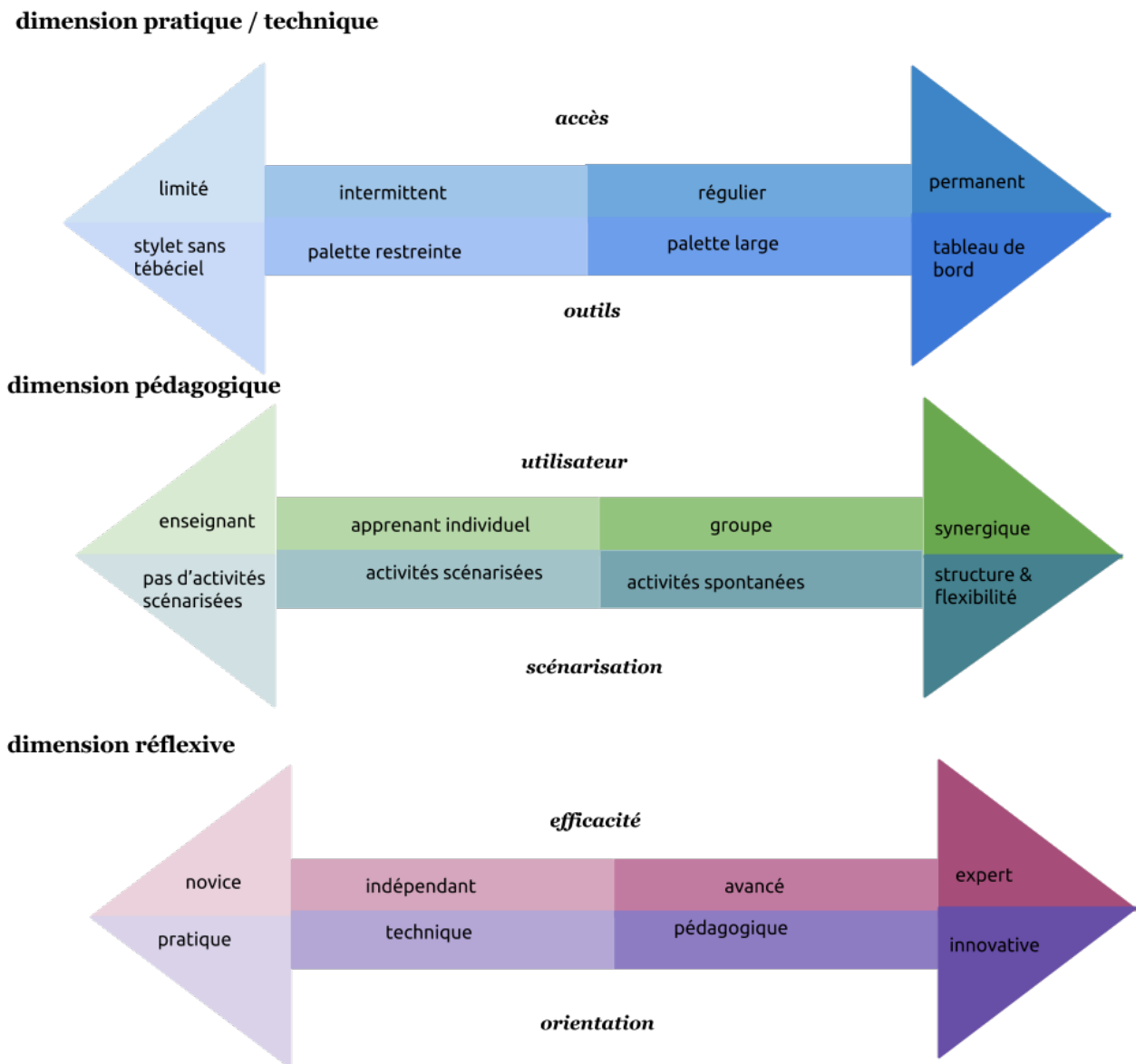
Selon la figure 14, qui montre la présence des TBI en millions et en pourcentage de classes, c'est au Royaume Uni que cette technologie est la plus répandue : plus de 8 classes sur 10 sont dotées de TBI dans ce pays, qui a été le premier à l'adopter à grande échelle. En France son taux de pénétration est bien plus bas mais risque de continuer d'augmenter à un rythme soutenu. Outre l'argument d'ordre pratique qui consiste à vouloir proposer un outil de formation pour enseignants et formateurs en langue qui se trouvent face à une technologie qu'ils ne maîtrisent pas, les recherches britanniques tendent à suggérer que le TBI a une fonction de tremplin pour l'intégration d'autres outils numériques (Hennessy & London, 2013). Une intégration réussie de cet outil peut ainsi aider dans l'adoption d'autres outils et pratiques susceptibles d'étayer l'enseignement-apprentissage des langues en classe.

4.3.2 Le développement professionnel en ALMT

Au-delà de l'analyse des aspects spécifiques de l'enseignement-apprentissage des langues avec le TBI, mon travail récent a permis de proposer un modèle multidimensionnel pour l'intégration des

technologies en classe de langue. A partir des méthodes mixtes décrites en 4.2 ci-haut et déployées au cours de l'étude longitudinale des enseignants français du projet iTILT [1], ce travail fournit le modèle illustré en figure 14.

Figure 14 : Modèle multidimensionnel d'intégration des technologies



Les trois dimensions du modèle sont a) la dimension pratique et technique, qui comprend l'accès de l'enseignant au TBI et les outils qu'il met en oeuvre, b) la dimension pédagogique, c'est-à-dire qui est autorisé à se servir du TBI et quel est l'équilibre trouvé entre activités scénarisées et spontanées et c) la dimension réflexive, qui fait référence à l'auto-efficacité de l'enseignant par rapport au TBI et son niveau d'implication dans son propre développement professionnel.

Ces trois dimensions sont développées à tour de rôle dans les tableaux 23, 24 et 25. Le tableau 23 présente les aspects pratiques et, comme les modèles proposés par les chercheurs britanniques en 4.2.3 permet de tracer une évolution qui part d'une utilisation du TBI se rapprochant de celle d'un tableau noir ou blanc classique (« blackboard/whiteboard substitute, » Beauchamp, 2004) à une exploitation bien plus ambitieuse où le TBI fait office de tableau de bord permettant de passer des différentes fonctionnalités du tébéciciel à d'autres logiciels et périphériques d'une manière rapide et souple.

Tableau 23 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - aspects pratiques

ASPECTS PRATIQUES / TECHNIQUES		
	ACCÈS	OUTILS
4	permanent	tableau de bord
	accès facile et constant au TBI avec logiciel	nombreux outils et fonctionnalités en liaison avec d'autres logiciels et périphériques
3	régulier	palette large
	accès fiable mais pas constant au TBI avec logiciel	grande variété d'outils et fonctionnalités
2	intermittent	palette restreinte
	accès au TBI et logiciel seulement par organisation préalable	choix limité mais grandissant d'outils et fonctionnalités
1	limité	stylet sans logiciel TBI
	accès difficile au TBI et logiciel	outils et fonctionnalités limités; TBI sert de tableau classique
0	pas d'accès ou projet à long terme	TBI comme espace de projection

Comme je l'ai suggéré ci-dessus, les enseignants français du projet iTILT ne dépassaient généralement pas le stade intermédiaire en se servant d'une palette de fonctionnalités plutôt restreinte, parfois en raison d'un accès intermittent au TBI dans leur pratique quotidienne.

Dans le tableau 24 sont présentées les dimensions touchant à l'interactivité pédagogique.

Tableau 24 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - aspects pédagogiques

PÉDAGOGIE		
	UTILISATEUR	SCÉNARISATION
4	synergique	structurée et flexible
	enseignant et apprenants utilisent le TBI lors d'activités planifiées et spontanées ; « banalisation » du TBI (Bax, 2003)	activités d'apprentissage communicatives et actionnelles
3	groupe	activités spontanées

PÉDAGOGIE		
	UTILISATEUR	SCÉNARISATION
	les apprenants ont l'occasion de travailler en groupe au TBI sans surveillance directe de l'enseignant et sans être observés par la classe	pratique de langue en contexte de communication avec objectifs d'apprentissage
2	apprenant individuel	activités scénarisées uniquement
	les apprenants utilisent le TBI lors d'activités dirigées par l'enseignant sous le regard du groupe classe	interactivité plus technique que pédagogique ; interactions limitées
1	enseignant	pas d'activités scénarisées
	seul l'enseignant se sert du TBI	plus d'exercices de langue que de tâches communicatives ; objectifs d'apprentissage limités
0	aucune intention ou besoin particulier de modification des pratiques	exercices de langue uniquement

Ici encore les enseignants qui ont participé à nos projets ont souvent préféré une disposition des acteurs et une mise en place d'activités d'ambition relativement modeste, sans atteindre la synergie prônée par Beauchamp et Kennewell (2010) ni le va-et-vient fluide recherché par Gillen *et al.* (2007) entre activités structurées et interactions improvisées.

Dans le tableau 25 figurent des facettes de l'appropriation de cet outil par les enseignants qui touchent à leur auto-efficacité à la fois par rapport à l'exploitation de l'outil en classe et par rapport à leurs objectifs de développement professionnel.

Tableau 25 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - aspects réflexifs

REFLÉXION		
	EFFICACITÉ	ORIENTATION
4	expert	innovative
	convictions et SEP par rapport au TBI élevés stables	implication dans l'auto-formation, participation centrale en CdP, motivation pour encourager d'autres à changer leur pratique
3	avancé	pédagogique
	convictions et SEP par rapport au TBI plutôt élevés, qui s'accroissent	pratique réflexive, appréciation d'avantages au-delà d'effets sur la motivation
2	indépendant	technique
	convictions et SEP par rapport au TBI modérés, qui s'accroissent	motivation pour développer des techniques ou compétences nouvelles pour exploiter le potentiel du TBI
1	novice	pratique
	convictions et SEP relatifs au TBI faibles	manque de temps ou soutien technique ou institutionnel pour innover
		orientation exclusivement technique, surtout vers aspects négatifs et difficultés
0	convictions et SEP relatifs au TBI très faibles	aucun objectif professionnel par rapport au TBI en classe de langue

J'ai suggéré dans mes recherches actuelles dans ce domaine [1, 8] que c'est par rapport à ces dimensions réflexives que les enseignants qui utilisent le TBI d'une façon plus ambitieuse ou qui progressent plus sur cette voie se distinguent de leurs pairs.

Pour synthétiser les différents aspects du modèle dans le tableau 26 je propose une hiérarchie globale qui permet de caractériser les enseignants par rapport à leur approche à l'intégration du TBI dans leur pratique d'enseignement de langue :

Tableau 26 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - profil global

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	
4	autonome
	définition d'objectifs individuels par rapport aux technologies en classe de langue
3	actif
	orientation vers les besoins des apprenants ; insatisfaction avec pratique actuelle, résultats des apprenants ; envie de mieux exploiter les technologies
2	émergent
	début de sensibilisation à de nouveaux besoins et objectifs ; implication modérée dans des projets potentiels
1	passif
	peu d'implication dans le développement professionnel ; recours uniquement à des formations institutionnelles
0	aucune motivation pour le développement professionnel

Les différents profils dessinés dans le tableau 26 vont d'un manque absolu de motivation pour le développement professionnel jusqu'à la plus grande autonomie en ce qui concerne les objectifs d'enseignement et de formation. Mon travail a montré que les enseignants qui possédaient une bonne aisance technologique, qui définissaient leurs propres questions ou objectifs pédagogiques et qui faisaient preuve d'une certaine indépendance vis-à-vis de leur parcours professionnel avaient tendance à progresser le plus. Ce résultat laisse penser qu'il peut être plus judicieux de construire de futures initiatives de recherche et de formation en ALMT autour des questions et projets que conçoivent déjà les enseignants ayant ce type de profil (plutôt que de chercher à faire adhérer des praticiens à des projets de recherche pré-construits). C'est bien sûr un résultat qui s'inscrit pleinement dans la démarche recherche-action suivie tout au long de mes projets autour du TBI.

5. CONCLUSION

Au cours de cette note de synthèse autour de l'enseignement-apprentissage en contexte ont été évoqués des concepts et problématiques de ce domaine qui touchent à l'anglais de spécialité, à l'apprentissage par la tâche et à l'appropriation des technologies par les enseignants de langue. Comme son titre laisse présager j'ai examiné le domaine, la tâche et les technologies, faisant appel à un certain nombre de théories d'apprentissage et d'acquisition des langues secondes, à des travaux de recherches dans plusieurs domaines connexes et à des outils méthodologiques divers. Ce travail de synthèse a permis de bien délimiter les différents champs de recherche auxquels je me suis intéressée en les situant dans le contexte des travaux antérieurs et en explicitant les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont guidé ma démarche.

Ma « biographie professionnelle » pour reprendre le terme de Besse (1989) commence dans la linguistique appliquée, en traduction puis en acquisition et en didactique. Parmi les options avancées par Young (2014) pour caractériser les domaines de départ de ceux qui se reconnaissent par la suite dans la linguistique appliquée, je me situe ainsi en sciences du langage et plus précisément en acquisition de la L2. Mon travail est marqué par un collectif de pensée qui cherche avant tout à comprendre l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes ; ainsi je m'intéresse davantage à la didactique des langues secondes qu'à la caractérisation des processus universels qui sous-tendent son acquisition. Comme Ortega je me réclame des recherches en enseignement-apprentissage en milieu guidé et ce dans une perspective interactionniste qui cherche des explications à l'apprentissage de la L2 dans l'association de facteurs externes et internes à l'apprenant (Ortega, 2005, 427-8 ; section 1.2).

En ce qui concerne le positionnement de mes travaux au sein de l'anglistique, je souscris à la position de Tardieu (2008) qui distingue la didactique des langues des quatre champs traditionnels de linguistique, littérature, civilisation et langue de spécialité mais qui lui octroie une place

transversale de sorte que les travaux en didactique de l'anglais ont leur importance pour chacun des autres champs. Les théories de l'acquisition et les problématiques des recherches en didactique s'appliquent aussi bien à la langue littéraire qu'à celle d'autres spécialités et la conception de programmes d'enseignement-apprentissage peut se faire de la même manière dans les deux cas, comme mon travail sur l'apprentissage par la tâche dans de nombreux et divers contextes en témoigne.

Ma recherche sur l'appropriation des technologies par les enseignants de langue s'appuie sur un cadre théorique qui donne toute sa place à l'agentivité du praticien. Les théories de Bandura et de Lave et Wenger affirment l'importance des attitudes et des croyances dans l'action et l'apprentissage humains ; il en va de même pour Borg et Burns dans leurs recherches dans la classe de langue. L'enseignant doit être considéré comme acteur dans sa pratique de classe et comme collaborateur dans des activités de recherche, voire même porteur de projet de recherche. Mon travail a quelque peu contribué à analyser des interactions d'apprenant et des évolutions d'enseignant par rapport à ce positionnement épistémologique, mais ses résultats tendent à dresser un tableau souvent décevant de l'ALMT. Les occasions d'interaction au cours de véritables tâches communicatives manquent encore dans les classes dotées de technologies interactives et l'appropriation de ces outils par les enseignants progresse lentement et de façon inégale selon les individus, le plus souvent en l'absence de transformation pédagogique.

Dans ces conditions il semble opportun de poser la question double des perspectives de recherche en didactique des langues avec les technologies par rapport à la formation des enseignants et aux pratiques de classe d'une part et en ce qui concerne l'avenir de ce champ de recherche de l'autre. La première partie de cette question touche à la réutilisation et au réinvestissement des résultats de la recherche, un problème déjà soulevé lors de la première évocation des différentes dimensions de mon objet de recherche (figure 1, section 1.2) et repris au cours de la discussion de la recherche-action. La généralisation de résultats positifs, ou la « possibilité de décalque » revendiquée par Macaire semble difficile à assurer, bien que les pistes proposées ici méritent d'être creusées, notamment autour d'une recherche-action collaborative qui prenne en compte le positionnement des enseignants et se serve des instruments méthodologiques de rétroaction et de discussions et

d'entretiens réflexifs pour comprendre voire influencer les pratiques enseignantes. Des travaux récents qui impliquent les chercheurs didacticiens dans la conception de tâches communicatives [4] au lieu de se limiter à l'observation de séances [18] et qui analysent le travail en binôme d'enseignants expérimenté et novice semblent prometteurs ; dans le contexte des récentes réformes de la formation des enseignants, ces formes de recherche peuvent servir de gabarit de recherche-action par les étudiants-enseignants stagiaires.

Quant au deuxième volet de la question des perspectives pour l'avenir des recherches en ALMT, il serait sans doute opportun d'envisager d'élargir mon travail par l'analyse de corpus multi-modaux et par une analyse conversationnelle fine des interactions en L2. Ce type d'analyse permettra sans doute de mieux rendre compte de la complexité des interactions de classe en présence des technologies, que ce soit dans une optique d'ingénierie pédagogique ou avec une visée plus théorique comme l'ergonomie didactique.

Lors du travail de préparation et de rédaction de ce dossier pour l'habilitation à diriger des recherches j'ai été frappée par la fréquence de coïncidences et de recoupements épistémologiques, théoriques et méthodologiques entre domaines et auteurs significativement éloignés les uns des autres dans le temps et dans l'espace. Ces recoupements tendent parfois à nous échapper du fait de nos rythmes de travail habituels. On trouve chercheurs américains et français, aujourd'hui et il y a vingt ans, qui s'accordent à déplorer :

a general lack of consistent consideration among L2 scholars of matters in the philosophy of science, the anthropology of science, and the sociology of scientific knowledge.

(Talmy, 2014)

De nombreux auteurs réclament ainsi une réflexion épistémologique plus ouverte et plus approfondie autour des questions d'acquisition et de didactique des langues secondes :

We would do well to create in our studies, our professional journals, our graduate courses, our graduate programs, and our conferences (!) the space for these sorts of discussions to occur.

(Talmy, 2014)

En cherchant les points de convergence entre les différents aspects de mes recherches ainsi qu'un ancrage dans un contexte plus large, ce travail se veut une contribution en ce sens.

5.1 Glossaire

acquisition d'une langue seconde	second language acquisition (SLA), second language research
activité d'apprentissage contextualisée	learning in context, contextualised learning
agentivité personnelle	personal agency
agir pour apprendre	learning by doing
aisance	fluency
alloglotte	non-native speaker (NNS)
analyse conversationnelle (AC)	conversational analysis (CA)
anglais de spécialité (ASP)	English for Specific Purposes (ESP)
anglais langue étrangère ou anglais langue seconde (ALS)	English as a Foreign Language (EFL)
anglicistes	English academics, English scholars
anglistique	English studies
apprenant guidé	tutored learner
apprenant libre	untutored learner
apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO)	computer assisted language learning (CALL)
apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)	technology-mediated language learning
apprentissage en milieu guidé	instructed L2
apprentissage expérientiel	experiential learning, experiential modelling
apprentissage fortuit	incidental learning
apprentissage inductif	inductive learning
apprentissage par la tâche	task-based language teaching (TBLT)

apprentissage situé	situated learning
approche actionnelle	task-based language teaching (TBLT)
approche mixte	mixed methods research
assemblage	chunk(ing)
ateliers tournants	carousel activities, station work, rotating group work
autoconfrontation	self-confrontation
BAK (savoirs/connaissance, présupposés, croyances) Woods 1996	beliefs, assumptions & knowledge (BAK)
Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	Common European Reference Framework (CER)
CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)	secondary teaching entrance exams
centrage (centration) sur l'apprenant	learner-centred teaching/pedagogy/activities
centre international d'études pédagogiques (CIEP)	international centre for pedagogical studies
centré sur la forme	form-focused
centrer sur la forme	focus on form
collectif de pensée (Fleck, 1935/1979)	thought collective (Fleck, 1935/1979)
collège	lower secondary school
communauté de discours	discourse community
communauté de pratique (CdP)	community of practice (CoP)
communication centrée sur le sens	meaningful communication
communication endolingue	NS-NS interaction
communication exolingue	NS-NNS interaction
communication médiatisée par ordinateur (CMO)	computer-mediated communication (CMC)
compétence(s) de communication	communicative competence
compréhension écrite (CE)	reading
compréhension orale (CO)	listening

conception de la tâche	task as plan
conduites pédagogiques	teaching strategies
connaissances déclaratives	declarative knowledge
connaissances procédurales	procedural knowledge
construction du sens	making meaning
contexte hétéroglotte	foreign language environment
contexte homoglotte	second language environment
correction explicite	explicit correction
correction formelle	grammatical accuracy
demande de clarification	clarification request
didactique de l'anglais	English Language Teaching (ELT)
didactique des langues (DDL)	foreign language teaching (FLT), second language teaching (SLT)
discipline non linguistique (DNL)	content class
domaine de discours, domaine discursif	discourse domain
écart d'information	information gap
Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education (ESPE)	school of teaching and education
enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)	content and language integrated learning (CLIL); content-based instruction (CBI)
enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)	content and language integrated learning (CLIL); content-based instruction (CBI)
enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT)	task-based language teaching (TBLT)
enseignement et didactique de l'anglais	English Language Teaching (ELT)
enseignement grammatical orienté vers la forme	form-focused instruction
enseignement hybride	blended learning

enseignement scolaire (école, collège, lycée)	school setting
enseignement-apprentissage de la langue sur objectif spécifique	language for specific purposes (LSP) teaching and learning
entretien d'autoconfrontation	video stimulated recall (VSR) interview
entretien de groupe	focus group interview
entretien semi-directif	semi-structured interview
environnement d'apprentissage personnel (EPA)	personal learning environment (PLE)
étayage	scaffolding
exercices de répétition	drills, drilling
expérience de maîtrise	mastery experience
expression orale (EO)	speaking
expression écrite (EE)	writing
fluence	fluency
formation des enseignants	teacher education
formation professionnelle continue	in-service teacher education
formation professionnelle initiale	pre-service professional development
français langue étrangère (FLE)	French as a foreign language
grammaire mentale (voir interlangue, programme interne)	mental grammar (see interlanguage, in-built syllabus)
grille d'analyse	(analytical) framework
identification (prise de conscience)	noticing
incitation	elicitation, prompt
indice métalinguistique	metalinguistic clue
ingénierie de la formation	educational engineering
ingénierie pédagogique	educational engineering
input	input

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) (voir ESPE)	teacher training college
interactionnisme	interaction approach, interaction hypothesis
interlangue (variété ou lecte d'apprenant)	interlanguage (learner variety)
L1 (langue 1) langue maternelle	L1 (first or native language, mother tongue)
L2 (langue 2), langue seconde ou étrangère	L2 (second or foreign language, target language)
langue-culture	target-language culture
langues pour les spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)	language for specific purposes (LSP)
langues, littératures et civilisation pour l'enseignement (LLCE)	modern languages
littératie informatique	digital literacy
lycée	upper secondary school
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF)	Master of Arts in Teaching (MAT)
matériel pédagogique	teaching materials
méthode audio-orale	audiolingual method
méthode grammaire-traduction	grammar-translation method
milieu guidé/non guidé	tutored, untutored context
mise en relief des données	input enhancement
modèle d'acceptation technologique, ou de la (des) technologie(s) (MAT)	technology acceptance model (TAM)
modèle d'intégration des technologies	transition framework for technology integration
natif	native speaker (NS)
négociation du sens	negotiation of meaning
objectifs universitaires (français sur objectifs universitaires)	academic purposes (English for Academic Purposes, EAP)
parler en continu	sustained monologue
participation périphérique légitime (PPL)	legitimate peripheral participation (LPP)

pédagogie de projet	project-based learning
pensée enseignante	teacher cognition
perspective actionnelle	task orientation
pratique enseignante	teaching practice
pratique réflexive	reflexive practice
prise de conscience (identification)	noticing
prise de parole	turn-taking
problématique	research question(s)
production non conforme aux attentes (PNCA)	non-targetlike, untargetlike form
production spontanée (improvisée)	spontaneous (unrehearsed, unscripted, unplanned) production
profil-type	profile
programme interne propre à chaque apprenant (voir interlangue, grammaire mentale)	learner's internal/built-in syllabus (see interlanguage, mental grammar)
projet iTILT (interactive Technologies In Language Teaching)	iTILT project (interactive Technologies In Language Teaching)
question didactique	display question
question pédagogique	display question
rappel stimulé	stimulated recall
réalisation de la tâche	task in process
recherche-action	action research
recherches en acquisition des langues secondes (RAS)	second language acquisition, second language research (SLA, SL research)
recherches en didactique des langues	second language teaching research, language teacher education research
reformulation implicite	recast
remarquer l'écart	notice the gap
repérage	noticing

répétition	repetition
réseau personnel d'apprentissage	personal learning network
résolution de problèmes	problem-solving
ressources éducatives libres (REL)	open educational resources (OER)
rétroaction corrective	negative feedback
rétroaction vidéo	video stimulated recall (VSR)
sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	self-efficacy perceptions, self-efficacy beliefs
sentiment d'efficacité de l'enseignant (des enseignants)	teacher efficacy, teacher self-efficacy
stade de développement	developmental stage
tableau blanc interactif (TBI) ou tableau numérique interactif (TNI)	interactive whiteboard (IWB)
tâche d'apprentissage	learning task
tâche d'écart d'information	information gap task
tébéiciel	IWB software
technologies de l'information et de la communication (TIC)	information and communication technology (ICT)
technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE)	educational technology
traitement cognitif	cognitive processing
traitement de l'input	input processing
travail de groupe	group work
travail en binôme	pair work
visionnement rétrospectif	video-stimulated recall (VSR)

5.2 Table des figures

Figure 1 : Les recherches en acquisition, enseignement et didactique des langues secondes

Figure 2 : La didactique de l'anglais de spécialité

Figure 3 : Dimensions du domaine de discours

Figure 4 : Interactions entre classes émettrices et réceptrices

Figure 5 : Tâche communicative en binôme par visioconférence

Figure 6 : Dimensions d'intégration du TBI dans la pratique enseignante

Figure 7 : Projet visioconférence - recueil de données et analyses

Figure 8 : Recherches en apprentissage expérientiel - formation d'enseignants futurs

Figure 9 : Dessiner le cours d'anglais au TBI

Figure 10 : Créer une communauté de pratique en ligne

Figure 11 : Analyse de données quantitatives dans une recherche action collaborative

Figure 12 : Analyse de données qualitatives dans une recherche-action collaborative

Figure 13 : Présence d'écrans interactifs par pays

Figure 14 : Modèle multidimensionnel d'intégration des technologies

5. 3 Liste des tableaux

Tableau 1 : Théories d'enseignement-apprentissage

Tableau 2 : Méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues

Tableau 3 : Revues francophones en didactique des langues

Tableau 4 : Articles sur l'acquisition, la didactique, les technologies et la formation

Tableau 5 : Définitions, éléments et rôles des participants d'une tâche

Tableau 6 : Analyse d'activités d'apprentissage - l'exercice pédagogique

Tableau 7 : Analyse d'activités d'apprentissage - la tâche

Tableau 8 : Système de codage d'activités d'apprentissage

Tableau 9 : Fréquence de tâches dans les activités au TBI

Tableau 10 : Principes méthodologiques pour l'apprentissage par la tâche

Tableau 11 : Méthodologie de la tâche pour les ressources TBI

Tableau 12 : Activités dans les ressources pédagogiques TBI

Tableau 13 : Le rôle de l'apprenant dans la conception de ressources TBI

Tableau 14 : Aspects techniques du TBI dans la conception de ressources pédagogiques

Tableau 15 : Aspects organisationnels et techniques autour du TBI en classe de langues

Tableau 16 : Dimensions d'interactivité dans quatre types d'activité

Tableau 17 : Types d'activité choisis par enseignants français et allemands

Tableau 18 : Proportion de types d'activité par niveau scolaire

Tableau 19 : Lieux et formes d'intervention en formation en DDL

Tableau 20 : Organisation de la classe par rapport au TBI

Tableau 21 : Outils et fonctionnalités : objets et activités

Tableau 22 : Objectifs d'apprentissage : compétences et sous-compétences langagières

Tableau 23 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - aspects pratiques

Tableau 24 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - aspects pédagogiques

Tableau 25 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - aspects réflexifs

Tableau 26 : Modèle d'intégration et d'innovation médiée par le TBI - profil global

5.4 References

- Alexander, J. (2013). *The IWB in EFL, the IWB for EFL: using the IWB to teach EFL in French educational settings*. (Unpublished master's thesis). Université Nice Sophia Antipolis, Nice, France.
- ARDA (2011). Réflexions sur la didactique de l'anglais pour la Commission Formation de la SAES. <http://http://storage.canalblog.com/52/03/603294/68310563.pdf>
- Atkins, N. E., & Vasu, E. S. (2000). Measuring knowledge of technology usage and stages of concern about computing: A study of middle school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 279-302.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148
- Bandura, A. (1986). *Social functions of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Beauchamp, G. (2004). Teacher Use of the Interactive Whiteboard in Primary Schools: towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348.
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54(3), 759-766.
- Bertin, J. C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASp*, 41-42, 47-66
- Bertin, J. C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J. P. (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Information Science Reference.
- Bertin, J. C., & Narcy-Combes, J. P. (2012). Tutoring at a distance: modelling as a tool to control chaos. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 111-127.

- Bertin, J. C., & Narcy-Combes, J. P. (2007). Monitoring the Learner—Who, Why and What For?. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 443-457.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82, 28-43.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edimbourg : Edinburgh University Press
- Bloomfield, L. (1942). *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimore: Linguistic society of America.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language teaching*, 43(4), 391-429.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2003). Teaching cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36: 81-109.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27: 19-31.
- Breen, M. (1987), Learner contributions to task design, in C. Candlin and D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, pp. 23–46.
- Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura: l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 29-56.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. *Language teaching*, 38(02), 57-74.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M., Skehan, P and Swain, M. (Eds.) (2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. London: Pearson.
- Calvet, J. L. Compétence & Performance, linguistique. Encyclopædia Universalis, consulté le 22 décembre 2013. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/>

- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, (1), 1-47.
- Carlo, C., Granget, C., Kim, J. O., Prodeau, M., & Véronique, D. (2009). *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris: Didier.
- Chapelle, C. (Ed.). (2013). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 2 (1), 22-34.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colpaert, J. (2014). Teacher education and ICT integration: Reassuring lies versus inconvenient truths. *EuroCALL Teacher Education Workshop*, Nice, mai.
- Colpaert, J. (2013a). Peripatetic considerations on research challenges in CALL. *CALICO Journal*, 272-279.
- Colpaert, J. (2013b). The “publish and perish” syndrome. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 383-391.
- Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477-497.
- Cook, V. (2011). Teaching English as a Foreign Language in Europe. In Hinkel, E. (Ed). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. 2. (pp. 140-189). Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 3-22.
- Cutrim Schmid, E. (2011). Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research. *ReCALL*, 23(3), 252-270.
- Dabène, M. (1972). Le CRÉDIF en 1972. *Le Français dans le Monde*, 92.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: from practice to principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.

- Dausendschön-Gay, U. (2006) Pratiques communicatives e appropriation de langues à l'école primaire. In Faraco, M. (ed.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 71–91.
- Dekydtspotter, L. (2001). The Universal Parser and interlanguage: domain-specific mental organization in the comprehension of combien interrogatives in English-French interlanguage. *Second Language Research*, 17(2), 91-143
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J. P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- Dominguez, L., Arche, M. J., & Myles, F. (2011). Testing the predictions of the feature-assembly hypothesis: evidence from the L2 acquisition of Spanish aspect morphology. In Proceedings of the Boston University Conference on Language Development (Vol. 35). Cascadilla Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-75.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). Focus on form in classroom second language acquisition. Ernst Klett Sprachen.
- Douglas, D. (2004). Discourse domains: The cognitive context of speaking. In Boxer, D., & Cohen, A. D. (Eds.). *Studying speaking to inform second language learning* (Vol. 8), 25-47. *Multilingual Matters*.
- Ellis, N. (2014). Cognitive and Social Language Usage. In Hulstijn *et al.*, *Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching*. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. New York: Wiley.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal* 8/3: 19-45.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Feryok, A. (2010). Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? *System*, 38, 272–279.

- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA. *Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300. Réédition (2007) *The Modern Language Journal*, 91(s1), 800-819.
- Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact* (T. J. Trenn & R. K. Merton, Eds.; T. F. Bradley & T. J. Trenn, Trans.). Chicago: Chicago University Press. (Original work published 1935, German: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.*)
- Gagné, C., & Godin, G. (1999). Les théories sociales cognitives: Guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire. *Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé*, Ecole des sciences infirmières, Université Laval.
- Gibson, J.J., (1977), The Theory of Affordances. In Shaw, R., & Bransford, J. (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing*, ISBN 978-0-470-99014-8
- Gillen, J., Staarman, J. K., Littleton, K., Mercer, N., & Twiner, A. (2007). A 'learning revolution'? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 243-256.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., and Door, V. (2007) The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media, & Technology*, 32(1), 5-20.
- Gray, C. (2010). Meeting Teachers' Real Needs: New Tools in the Secondary Modern Foreign Languages Classroom. In Thomas, M. & Cutrim Schmid, E. (Eds.), *Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice*. Information Science Reference, Hershey, NY, 69–85.
- Gray, C., Hagger-Vaughan, L. Pilkington, R., and Tomkins, S. (2007) The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the key stage 3 strategy and framework. *Language Learning Journal*, 32(1), 38 - 44
- Gray, C., Hagger-Vaughan, L. Pilkington, R., and Tomkins, S. (2005) Integrating ICT into classroom practice in modern foreign language teaching in England: Making room for teachers' voices, *European Journal of Teacher Education*, 30 (4), 407 - 429
- Gregg, K. R. (1990). The Variable Competence Model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics* 11 (1). 364–83
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razar. *Applied Linguistics*, 5(2), 79-100.

- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses universitaires Paris-Sorbonne.
- Grosbois, M. (2009). TIC, tâches et nativisation: impact sur la production orale en L2. *Alsic*, 12.
- Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Guichon, N. (2012b). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies: étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue. *Alsic*, 15(3).
- Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE : les conditions d'un apprentissage signifiant*. Unpublished doctoral thesis, Université de La Rochelle.
- Harris, C.L. (2006). *Learning and innovation in communities of practice*. Consulté le 10 mai 2014 <http://www.seachangeop.org/node/1240>.
- Hennessy, S., & London, L. (2013). *Learning from International Experiences with Interactive Whiteboards: The Role of Professional Development in Integrating the Technology* (No. 89). OECD Publishing.
- Hennessy, S. , Deaney, R. , Ruthven, K. and Winterbottom, M. (2007). Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 283-301.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(2): 35-50.
- Hoven, D. (2007). The affordances of technology for student teachers to shape their teacher education experience. In Kassen, M. A., L. R. Lavine, K. Murphy-Judy & M.Peters (Eds). *Preparing and Developing Technology Proficient L2 Teachers*. San Marcos, TX: CALICO, 133-163.
- Hulstijn, J., Young, R., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Lantolf, J., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Bridging the gap: cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 361-421.. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263114000035>
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now?. *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.

- Inglada, S. (2011). Le répertoire de revues scientifiques francophones en didactique du français, didactique des langues, linguistique et littérature. CIEP. <http://www.ciep.fr/carnetadFLE/docs/repertoire-revues-scientifiques-en-ligne.pdf>
- Jewitt, C., Moss, G., & Cardini, A. (2007) Pace, interactivity and multimodality in teachers' design of texts for interactive whiteboards in the secondary school classroom, *Learning, Media and Technology*, 32(3), 303-317.
- Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly* 40 (1) 235-257.
- Jones, S., Tanner, H., Kennewell, S., Parkinson, J., Denny, H., Anthony, C., Beauchamp, G., Jones, B., Lewis, H. and Loughran, A. (2009). Using Video Stimulated Reflective Dialogue to support the development of ICT based pedagogy in Mathematics and Science. *The Welsh Journal of Education*, 14 (2), 63-7.
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition* (Vol. 8). John Benjamins Publishing.
- Kazeroni, A. (2004). La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques. *Études de linguistique appliquée*, (2), 159-171.
- Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning, *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.
- Kessler, G., & Plakans, L. (2008). Does teachers' confidence with CALL equal innovative and integrated use? *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 269-282.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- Kumuravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation, *ELT Journal*, (45(2), 98-107.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamy, M. N. (2010). Apprentissage des langues médié par ordinateur: discours critiques sur l'outil. *Le Français dans le monde*, 48, 135-149.
- Lamy, M-N., & Pegrum, M. (2012). Hegemonies in CALL. *Language Learning and Technology*, 16 (2): 1-3.

- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In LB Resnick, JM Levine, & SD Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Editions L'Harmattan.
- Long, M. (1998). SLA: Breaking the siege. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 17, 79-129.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 93-120.
- Macaire, D. (2005). *Les usages des TIC dans l'enseignement d'une langue en France et en Allemagne : l'exemple de rencontres par Internet. La visioconférence transfrontalière*. Paris : L'Harmattan. pp. 93-112.
- Macédo-Rouet, M. (2009) La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91.
- MacGregor, A. S., Currie, C. E., & Wetton, N. (1998). Eliciting the views of children about health in schools through the use of the draw and write technique. *Health Promotion International*, 13(4), 307-318.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Mémet, M. (2013). Historique de l'ASP. Asp. Consulté le 17 juillet 2014 <http://asp.revues.org/607>.
- Milbrath, Y. C. L., & Kinzie, M. B. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 373-396.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2002). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx*, 42, 131-146.

- Myles, F. (2012). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues*. LLAS resources, <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>
- Narcy-Combes, J.-P. (2006). La didactique de L2 à la croisée des chemins. *Les Cahiers de l'Acedle*.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M. -F. (2007). La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage en anglais pour les disciplines autres dans le contexte universitaire français. *Français dans le Monde (le): recherches et applications*, 42, 73-87.
- Narcy-Combes, M.-F. (2008a). Conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement/apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 27(1), 32-50.
- Narcy-Combes, M.-F. (2008b). L'anglais de spécialité en LEA: entre proximité et distance, un nouvel équilibre à construire. *ASp. la revue du GERAS*, (53-54), 129-140.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). Quelle recherche en didactique pour la filière des Langues Etrangères Appliquées ? *ASp*, 47-48, 155-163.
- Narcy-Combes, M.-F. (2003). La communication interculturelle en anglais des affaires : transfert ou conflit d'interprétation ? *ASp*, 39/40, 119-129.
- Narcy-Combes, M.-F., & McAllister, J. (2011). Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition. *Asp*, 59, 115-38.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics*, 43-72.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Continuum.
- Orafi, S., & Borg, S. (2009). Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System*, 37(2), 243-253.
- Orr, J. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. IRL Press, Ithaca, NY.
- Ortega, L. (2014). Multiple Understandings, Hopeful Commensurabilities. In Hulstijn *et al.*, *Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421.
- Ortega, L. (2012). Task-based language teaching in foreign language contexts: One pragmatist's view. JASELE Conference, Nagoya, Japan. Retrieved 3 July 2014 http://www.jasele2012aichi.jp/download/ortega/files/ortega_jasele_2012_tblt.pdf

- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427-443.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.
- Pica, T. (2011). Second Language Acquisition Research. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2, 257.
- Puren, C. (2014). Epistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens. Troncy, C. (Ed.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 423-433.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues:: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses Universitaires Septentrion.
- Rivens Mompean, A. (2012). Tutorat en ligne—Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. *Alsic*, 15(2)
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(3), 376-395.
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2008). Autoformation en langues: quel guidage pour l'autonomisation? *Les Cahiers de l'Acedle*, 5.
- Rivens-Mompean, A., & Guichon, N. (2009). Assessing the use of aids for a computer-mediated task: Taking notes while listening. *JALT CALL Journal* 5(2), 45-60.
- Robinson, P. (2011). Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning*, 61(s1), 1-36.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696-735.
- Sanford, N. (1970). Whatever happened to action research? *Journal of Social Issues*, 26(4), 3-23.
- Savignon, S. (2002), Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. Savignon (ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale University Press, pp. 1-27.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selinker, L., & Douglas, D. (1985). Wrestling with 'Context' in Interlanguage Theory. *Applied Linguistics*, 6(2), 190-204.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36(1), 1-14.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Taillefer, G. (2013). CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *Asp*, 63, 1-53
- Talmy, S. (2014). Toward an Interpretivist Turn in L2 studies: Reflexivity, the Cognitive-Social Divide, and Beyond. In Hulstijn *et al.*, Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421.
- Tardieu, C. (2008). Place de la didactique dans l'anglistique ». Journée d'étude SAES Caractéristiques et fonctions de la didactique de l'anglais, IUFM de Paris. http://ardaarda.canalblog.com/archives/colloques_et_journees_d_etude/index.html
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research - 1997-2007. *Modern Language Journal*, 91, 837-48.
- Tarone, E. (2000). Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 182-198.
- Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.) 2010a. *Task-Based Language Teaching and Technology*. New York: Continuum.
- Thomas, M. & Reinders, H. (2010b). Deconstructing tasks and technology. In Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.), *Task-based language teaching and technology*, p. 1-16. New York: Continuum.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel: contextes, contacts, enjeux. In Adami, H., & Leclercq, V. (Eds.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation* (Vol. 31). Presses Univ. Septentrion.
- Van den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (Eds.) (2007), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge Scholars
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 9-41.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 5-36.
- Vialleton, E. (2013). Compréhension du français oral spontané par les débutants en FLE : contributions croisées de la linguistique et de la didactique des langues aux méthodologies d'enseignement et de recherche. Colloque CRELA, Université de Lorraine, Nancy, France.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- Whyte, S. (2013a). Vidéo et visio : des outils de médiatisation de l'activité au service de la collaboration et de la formation. Données, analyses et finalités de la recherche en *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)*, Journée d'études ICAR 2, Université de Lyon 2, 8 novembre.
- Whyte, S. (2013b). Applying labels in Teaching English for Specific Purposes: specialisation and domains of expertise. *SAES : Atelier Anglais de spécialité*, Dijon, 17 mai.
- Whyte, S. (2013c). Interaction and interactivity in technology-rich second language classrooms: the iTILT project in France. *WorldCALL*, 11-13 juillet, 2013.
- Whyte, S. (2011). New technologies in primary English teacher training. *SAES: Atelier Didactique*, Paris.
- Whyte, S., Alexander, J., & Beauchamp, G. (2013). Les technologies interactives en classe de langue en Europe: un instrument de recherche pour analyser l'enseignement avec le TBI. Colloque CRELA, Nancy, France, 15 novembre.

- Whyte, S., Cutrim Schmid, E., & Beauchamp, G. (2014a). Analysing target language interaction in IWB-mediated activities: from drills to tasks in state secondary EFL classes. EuroCALL Groningen.
- Whyte, S., Cutrim Schmid, E., & Beauchamp, G. (2014b). Second language interaction with interactive technologies: the IWB in state school foreign language classrooms. AILA, Brisbane.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D., & Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Le français dans le monde : recherches et applications*, 56: 16-32.
- Young, R. (2014). Methods and data: Tangled Up in Blue. In Hulstijn *et al.*, Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421.

5.4.1 Sites internet

5.4.1.1 Ressources éducatives libres

iTILT : interactive Technologies In Language Teaching <http://itilt.eu>

Learning and Teaching Foreign Languages http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/

Teacher Education for Languages with Technology <http://scoop.it/t/telt>

5.4.1.2 Outils de transcription et d'analyse de données multimodales

Audiotranskription <https://www.audiotranskription.de/>

CLAN <http://childes.psy.cmu.edu/clan/>

ELAN <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

ExMarALDA <http://www.exmaralda.org/>

Transana <http://www.transana.org>

INDEX

agentivité personnelle	30, 72, 85, 113, 115	Breen	50, 105, 126
Alexander	7-8, 106, 125, 136	Brewer	70, 126
alloglotte	13, 115	Burns	18, 72-3, 113, 126
analyse conversationnelle (AC)	40, 102, 114-5	Bygate	45, 126
anglistique	15, 21-2, 112, 115	Calvet	26, 126
apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO)	38, 42, 51, 65, 115	Canale & Swain	26, 127
apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)	42, 65, 107, 111-5	Carlo	13, 127
apprentissage expérientiel	56, 82-4, 115	centrage (centration) sur l'apprenant	57, 116
apprentissage situé	30, 32, 64, 74-6, 84, 116	Chapelle	24, 51, 53, 127
approche actionnelle	23, 35-7, 43, 48, 48, 61-2, 84, 116	collectif de pensée (Fleck, 1935/1979)	14, 112, 116
approche mixte	98, 116	Colpaert	44, 65, 74, 127
Bandura	30, 70-2, 113, 125-6	communauté de pratique (CdP)	30-1, 75-6, 110, 116
Bax	109, 125	compétence(s) de communication	33, 117
Beauchamp	7, 8, 56, 78, 100, 109-10, 125, 131	Cook	24, 127
Bertin	50, 125-6	Corder	24, 99, 127
Block	25, 126	Coste	13, 127
Bloomfield	36, 126	Cutrim Schmid	2, 7-9, 53, 56, 68, 79, 90, 100, 127, 129, 137
Borg	65-6, 68, 71, 79, 80, 85, 113, 133-4	Dabène	20-1, 127
		Dalton-Puffer	60, 127

Dausendschön-Gay	67, 128	Grosbois	50, 130
Demaizière	50, 128	Guichon	13-4, 50, 65, 90, 130, 134
Dörnyei	98, 129, 128	Hennessy	65, 79, 106-7, 130
Doughty	21, 25, 51, 53, 128 132	Hilton	26, 130
Douglas	27, 128, 135	Hoven	82, 130
Ellis, N.	20, 128	Hyland	28-9, 130
Ellis, R.	25, 43-6, 72, 128	input	24, 27, 32, 47, 51, 54, 61, 119, 121
enseignement hybride	51, 61, 118	interactionnisme, interactionniste	13-4, 16, 24-5, 51, 112, 119
entretien de groupe	87, 89, 93, 95, 118	interlangue (variété ou lecte d'apprenant)	20, 24-6, 28, 30, 33, 51, 118-20
entretien semi-directif	87, 91-3, 118	Jewitt	78, 131
environnement d'apprentissage personnel (EPA)	63, 118	Johnson	25, 29, 131
étayage	47-8, 54, 118	Jordan	25, 131
exercices de répétition	36-7, 47, 57-9, 118	Kessler & Plakans	71, 131
Firth & Wagner	25-6, 30, 129	Krashen	11, 25, 131
Fleck	14, 117, 129	Labov	26, 85, 131
Gagné & Godin	88, 129	Lamy	65, 131
Gibson	54, 129	langues pour les spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)	22, 33, 43-4, 50-2, 60-1, 119
Glover	78, 129	Lave	30, 75-6, 113, 132
Gray	62, 129	Lewin	73, 132
Gregg	11, 25-6, 129	Liu	73, 132
grille d'analyse	57, 100, 103, 105-6, 118		

Long	21, 25-6, 44, 51, 53, 128, 132	ressources éducatives libres (REL)	44, 99, 121, 137
Macaire	17, 67, 73-4, 82, 91, 113, 132	rétroaction vidéo	64, 82, 85, 89, 90-2, 97, 113, 121
McLaughlin	11, 25, 132	Rivens Mompean	86-7, 93, 134
Mémet	29, 132	Savignon	44, 134
modèle d'intégration des technologies	44, 77-8, 107-11, 119	Selinker	24, 27, 135
Mondada	101, 132	sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	30, 32, 70-2, 110, 121
Narcy-Combes, J-P.	44, 46, 50, 127-8, 133	Skehan	45, 126, 135
Narcy-Combes, M-F.	43-4, 61, 133	stade de développement	26, 51, 121
Ortega	16-7, 22, 44, 113, 132, 133-4	Talmy	114, 130, 135
participation périphérique légitime (PPL)	30, 33, 52, 68, 75, 120	Tardieu	15-6, 20-2, 112, 135
pensée enseignante	64-6, 68-9, 79-80, 85, 89, 112, 116, 120	Tarone	25-7, 135
perspective actionnelle	23, 35-7, 43, 48, 54, 60-2, 68, 84, 109, 116, 120	technologies de l'information et de la communication (TIC)	11, 121
pratique enseignante	44, 66, 72, 85, 95, 114, 120	technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE)	32, 39, 41, 61, 71, 121
pratique réflexive	74, 82-4, 92, 108, 110-1, 121	Thomas & Reinders	46, 50, 52, 135
profil-type	102, 111-2, 120	Tochon	89-90, 135
projet iTILT (interactive Technologies In Language Teaching)	44, 47-8, 53, 56-7, 71-2, 85, 87-8, 91-3, 95, 97, 99, 103, 106, 108-9, 120, 136-7	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy	71, 136
Puren	21, 134	Tyne	26, 136
rappel stimulé	89, 92, 120, 135	Véronique	15, 20, 24, 127, 136
réalisation de la tâche	47, 50, 120	visionnement rétrospectif	92, 121

Wenger	30, 75, 113, 132, 136
Woods	79-80, 82, 116, 137
Young	14-5, 17, 112, 130, 137