



**HAL**  
open science

**Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Analyse et pratique des notions linguistiques en anglais chez les étudiants scientifiques.**

Joline Boulon

► **To cite this version:**

Joline Boulon. Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Analyse et pratique des notions linguistiques en anglais chez les étudiants scientifiques.. Education. Université Jean Moulin - Lyon III, 1999. Français. NNT : . edutice-00000315

**HAL Id: edutice-00000315**

**<https://theses.hal.science/edutice-00000315>**

Submitted on 18 Dec 2003

**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.

**Université Jean Moulin Lyon 3**  
**Faculté des Langues**

**Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia  
dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants  
spécialistes d'autres disciplines.**

**Analyse et pratique des notions linguistiques en anglais chez les  
étudiants scientifiques.**

**Tome 1**

**Thèse de Doctorat**  
**Linguistique, Langues, Discours**  
**présentée par Joline BOULON**  
**Sous la direction de Monsieur le Professeur Malcolm CLAY**  
**Soutenue le 13 janvier 1999**

*A Rita et Georges*

## Remerciements

Je tiens en premier lieu à exprimer toute ma reconnaissance à Malcolm Clay qui a bien voulu assumer la direction de cette thèse. Ses conseils, les pistes de recherches qu'il a suggérées, ses encouragements et la confiance qu'il m'a constamment témoignée ont été un appui sans lequel je n'aurais pu mener à bien ce projet tout en exerçant mon métier d'enseignante.

Je veux également remercier M. Nahabétian, directeur du Centre commun de l'enseignement des langues à Lyon 1 de 1993-97, qui m'a permis d'effectuer mes recherches dans le cadre du poste de PAST qui m'avait été attribué sous sa direction ; lorsqu'il a accepté une nouvelle fonction ailleurs, il a continué à me soutenir dans mon projet . Ma gratitude va ensuite à tous les collègues de Lyon 1 qui ont participé à ces recherches sur le terrain : Mme. Blanc, Mme. Bouvet, Mme. Dujet, Mme. Dumont, Mme. Marchand et M. Phelan. La confiance et les encouragements de M. Mangenot (Université Stendhal, Grenoble III) ont été précieux. Je n'aurais pas pu terminer ce projet sans l'aide technique de M. François ni sans la participation des étudiants de l'IG2E. Je tiens particulièrement à remercier ma famille qui a été contrainte à me voir travailler en marge de sa présence ces deux dernières années, et qui, malgré cela, m'a apporté tout son soutien ; et Mlle. Sissokho, qui m'a permis de consacrer mon temps à mes recherches.

Je suis redevable à Nathalie et Arnaud Edet et à Rémy Privat qui ont relu ce travail avec beaucoup de patience et minutie. Mes remerciements vont enfin aux membres du jury qui ont accepté de se pencher sur cette recherche.

## Sommaire

### Tome 1

<b>Introduction</b> .....	6
<b>I. Cadre théorique des approches rencontrées dans l'enseignement dispensé aux étudiants spécialistes d'autres disciplines</b> .....	9
A. Les courants linguistiques : historique.....	10
B. « Language awareness » ou la sensibilisation au fonctionnement de la L2 : vers un meilleur traitement.....	27
C. Autonomie de l'apprentissage.....	49
<b>II. Champs de recherches</b> .....	54
A. Le Contexte pédagogique large à l'Université Claude Bernard Lyon 1.....	56
B. Les outils d'enseignement.....	58
C. Objet de la recherche.....	61
D. Situer les centres de ressources langues à l'Université.....	62
<b>III. Multimédia</b> .....	86
A. L'Evolution dans la méthodologie EAO.....	87
B. Le Multimédia.....	89
C. Description de l'outil multiméda.....	94
D. Le logiciel auteur LAVAC.....	96
E. Conception des modules.....	98
F. L'Outil dans le dispositif de l'autoformation .....	101
G. L'application du multimédia à l'intérieur de la théorie cognitive.....	104
<b>IV. Recherches effectuées sur un logiciel auteur</b> .....	107
A. Une Méthodologie de création .....	108
B. Mise en pratique d'une approche basée sur quatre phases.....	125
C. Une typologie d'exercices.....	126
D. Contenu des modules élaborés dans le cadre du centre de ressources.....	136
E. Premiers modules.....	138
F. Exemple de module suivant ces bases.....	142
<b>V. Fake Hormones</b> .....	148
A. Le dispositif modulaire.....	149
B. La Méthodologie de création du système modulaire.....	153
C. Les Modules de travail.....	160
D. <i>Fake Hormones</i> : le module central.....	164

E. Les modules de prononciation.....	176
F. Les modules de compréhension orale.....	251
G. Modules de production (limitée).....	308
H. Les modules culturels.....	313
I. Les pauses structurantes.....	318
<b>Conclusion</b> .....	321
<b>Bibliographie</b> .....	323
<b>Table des matières</b> .....	332
<b>Index</b> .....	336
<b>Annexes</b> .....	T. 2

## Introduction

Cette recherche a été menée à l'Université Claude Bernard Lyon 1, une université scientifique qui intègre les disciplines des sciences et de la santé. En 1993, cet institut a intégré l'enseignement des langues dans la politique même de l'université. Le service des langues est devenu le « Centre commun de l'enseignement des langues ». Depuis, ce centre gère tout l'enseignement des langues qui se fait en Science, en Santé et dans les IUP et autres structures universitaires faisant partie de Lyon 1. Il s'est doté d'une salle multimédia langues grâce à un projet de collaboration avec la Région Rhône-Alpes. Un projet pédagogique destiné à établir l'utilisation de la salle et la création du matériel a servi de base à notre recherche.

L'étudiant scientifique qui se retrouve en cours d'anglais à l'université conviendra que vingt-cinq heures en présence d'un enseignant sont insuffisantes pour un apprentissage satisfaisant de la langue. Il sera frustré par le peu de temps consacré à la communication, et au temps perçu comme excessif consacré aux problèmes de grammaire rencontrés par les autres membres du groupe-classe qui pourraient lui paraître inintéressants pour ses propres besoins d'apprentissage. Même un enseignant très compétent ne pourra pas assurer cinquante heures de travail dans vingt-cinq heures d'enseignement. Le résultat à la fin de l'année est le même pour l'enseignant et pour l'étudiant, une frustration vis-à-vis d'un enseignement dévalorisé et pourtant important dans notre contexte actuel.

Dans son analyse des centres multi-médias, Alain Ginot souligne qu'une réponse à ces problèmes est venue par la force des choses : « Globalement, les problèmes d'effectifs, d'espace et de temps hebdomadaire consacré sont tellement difficiles à résoudre que l'on débouche inévitablement sur la notion d'outils et de lieux qui permettent les pédagogies différenciées, l'individualisation de l'apprentissage, l'apprentissage guidé, l'apprentissage autonome. »<sup>1</sup> En effet, les niveaux très hétérogènes entre les apprenants et leurs stratégies d'apprentissage très variées pourraient être pris en compte dans un tel lieu. Les supports documentaires et le contenu de l'apprentissage y trouveraient leur place.

A Lyon 1, un dispositif d'autoformation guidée a été introduit en 1994 pour répondre en partie au problème lié au manque d'heures de cours avec l'enseignant. Ce dispositif est lié à une salle qui est devenue, et reste encore principalement un « Centre

de ressources en langues ». Pour la plupart des enseignements en langues à Lyon 1, il manque le lien entre le cours de l'enseignant et les ressources mises à la disposition des étudiants. Une des questions qui perturbent les enseignants est comment valoriser le travail de l'enseignant si l'étudiant a la possibilité de faire son travail d'apprentissage de langue dans une salle en dehors du cours.

La réflexion du ministère de l'éducation a conduit à un choix d'outils pour l'enseignement en général, notamment pour les écoles primaires et secondaires : les technologies nouvelles, parmi lesquelles se trouve le multimédia. Aujourd'hui, le souhait est qu'une réflexion pédagogique soit menée dans le but de pouvoir exploiter le multimédia au maximum de son potentiel et au bénéfice des élèves. Pour cela, une formation des enseignants est nécessaire.<sup>2</sup>

Dans le même esprit, une réflexion a été menée pour résoudre les problèmes spécifiques de l'enseignement des langues à l'université. En 1993, en tenant compte de « l'évolution des connaissances »<sup>3</sup> le « Centre commun de l'enseignement des langues » a décidé d'équiper une salle de ressources en langues de 14 postes multimédias ; un logiciel auteur a été choisi pour répondre aux besoins des étudiants ciblés ; et une équipe de réflexion pédagogique sur l'utilisation de ce matériel a été montée. Cette réflexion a poussé certains membres de l'équipe à suivre une formation<sup>4</sup>, ce qui a mené à la présente recherche. Sur les ordinateurs, des séquences de compréhension orale et écrite, de vocabulaire, de prononciation, et de grammaire ont été élaborées rapidement pour les besoins matériels de la salle. En effet, trois mois après la formation des créateurs, les premiers étudiants sont arrivés pour tester le système. Il n'y avait pas de CDroms ; il y avait uniquement ce que nous avons créé. Il fallait proposer une grande variété de modules. Des cahiers de bords<sup>5</sup> ont été conçus pour évaluer les besoins des étudiants et préciser leurs attentes concernant le matériel multimédia développé à leur intention. Des recherches linguistiques ont été initiées pour fournir un cadre théorique à la réflexion sur ce qui était possible de faire pour les étudiants notamment sur la

---

<sup>1</sup> Ginet, 1997, p. 4

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, 1997, pp. 1276-1325 pour l'enseignement universitaire et 1995, pp. 23-24, 53-54 et 93 pour l'enseignement scolaire.

<sup>3</sup> Ginet, 1997 : p. 4. « L'évolution des connaissances milite - nous le verrons - pour une approche multisensorielle, et donc pour l'association des médias selon une combinatoire qui prenne en compte simultanément un maximum des facteurs de l'enseignement et de l'apprentissage. »

<sup>4</sup> Le DUFAL, Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes en Langues, formation assurée par l'Université Stendhal, Grenoble 3 sous la direction d'Alain Ginet en 1994-95.

<sup>5</sup> Voir Annexe 1



pratique raisonnée de la langue. Elles nous ont permis d'établir un modèle de création pédagogique centrée sur la théorie de l'énonciation. Tout le matériel multimédia créé pour cette salle a été conçu dans ce même esprit. Il offre aujourd'hui une collection de 150 modules<sup>6</sup> dont chacun a été conçu dans l'objectif de mettre en pratique une approche énonciative.<sup>7</sup> La médiatisation s'est avérée propice à des activités de sensibilisation à la langue. Ces activités étaient mises en place pour faire découvrir les notions que portent les différentes formes linguistiques plutôt que d'en formuler des règles, par exemple.

Le projet de notre recherche s'est imposé naturellement. Cette recherche vient d'une réflexion sur tous les aspects de cette pratique. Dans un premier temps, nous aborderons l'aspect théorique de la linguistique car elle sert de base aux créations multimédia. Notre contexte à Lyon 1 nous amène à aborder longuement la question de l'autonomie de l'apprentissage. Ces deux aspects trouveront leurs places respectives dans notre discussion du champs des recherches où nous passons brièvement sur les aspects administratifs, organisationnels et politiques qui ont leur importance dans le montage et le fonctionnement du dispositif. Notre travail de recherche portera essentiellement sur les aspects linguistiques et pédagogiques qui seront approfondis dans les chapitres sur le multimédia et les modules conçus à l'Université Claude Bernard Lyon 1.

---

<sup>6</sup> Voir Annexe 8 pour la liste de modules disponibles et Annexe 9 pour prendre connaissance de quelques pages provenant des catalogues des modules.

<sup>7</sup> Notamment celle de Culioli exploitée par l'équipe de Bouscaren.

## **Chapitre 1**

### **Cadre théorique des approches rencontrées dans l'enseignement dispensé aux étudiants spécialistes d'autres disciplines**

## **A. les courants linguistiques : historique<sup>8</sup>**

Nous allons nous attarder un moment sur les courants historiques des approches dans l'enseignement des langues. En effet, comprendre ce qui s'est fait et observer les résultats des méthodes passées nous aide à appréhender ce qui reste à faire dans une recherche didactique appliquée. Comme un grand nombre d'outils peut être favorable à l'apprentissage d'une langue, des approches variées peuvent aussi être bénéfiques à son enseignement. Il s'agit d'abord de réfléchir à ce qui s'est déjà fait notamment en ce qui concerne les différentes théories modernes pour comprendre le contexte de culture pédagogique commune sur laquelle les étudiants et les enseignants travaillent aujourd'hui. A partir de ce moment, il deviendra plus aisé de choisir les approches d'enseignement qui coïncident avec les théories d'apprentissage.

Il nous semble important de signaler que la mise en application des méthodes dans l'enseignement est très souvent décalée par rapport aux recherches qui les conçoivent. Les manuels d'enseignement utilisent toujours des méthodes classiques de traduction/grammaire parmi d'autres. La méthode audio-orale est, elle aussi, encore pratiquée dans certains contextes. En fait, il semblerait que l'enseignement n'ait que rarement utilisée une seule méthode à 100%.<sup>9</sup>

### **1. La Méthode Directe :<sup>10</sup>**

C'est la méthode utilisée surtout à partir du 19<sup>e</sup> siècle et jusqu'au début du 20<sup>e</sup> siècle par ceux qui étaient en désaccord avec la méthode grammaire/traduction classique.

L'objectif de cette méthode pour l'enseignant est la communication et une bonne prononciation de la part de l'apprenant. Cette méthode base sa théorie d'apprentissage sur l'association forme-sens. « La théorie psychologique sous-jacente est l'associationnisme : association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou d'une image de la chose ou du geste), et association d'idées, c'est-à-

---

<sup>8</sup> L'historique des méthodes linguistiques a été pris notamment dans Germain, 1993, pp.127-299.

<sup>9</sup> Gaonac'h, 1991, p. 12.

<sup>10</sup> Germain, 1993, pp. 127-133.

dire des unités abstraites inconnues avec le vocabulaire déjà connu ».<sup>11</sup> Les activités sont basées sur des situations ou sur des sujets de discussion. La priorité est l'expression et non la connaissance des règles. Le résultat est que la grammaire n'est que rarement explicitée. Quand la grammaire est enseignée, c'est de façon inductive. Il y a d'abord la pratique, et ensuite la présentation de la règle. Le rôle de l'enseignant est valorisant car il dirige les activités en laissant l'initiative aux apprenants. C'est le modèle linguistique. Mais il rejette la traduction et tout recours à la L1. Ce qui reste aujourd'hui de cette méthode est notamment les activités pédagogiques comme des questions-réponses orales, des exercices à compléter, des dictées et des rédactions. L'apprenant a aussi un rôle intéressant car il participe activement à son apprentissage. Pour le traitement de l'erreur, l'enseignant guide l'apprenant vers l'autocorrection. Cette méthode reste intéressante pour des débutants dans un groupe-classe qui n'ont pas une L1 commune.

Dans la méthode directe il manque une analyse sur le fonctionnement de la langue sans quoi l'apprenant, qui arrive à communiquer, le fait avec beaucoup d'erreurs. Il lui manque aussi le recours à la L1 pour éviter ce que Germain décrit comme des « pirouettes inutiles »<sup>12</sup>. L'apprenant traduit dans sa tête malgré la méthode et n'a aucune possibilité de vérifier sa traduction.

La méthode directe repose sur le postulat de la similarité d'apprentissage d'une L1 en milieu naturel, et d'une L2 en contexte scolaire. Pour que la comparaison soit valide, il faudrait pourtant que la même quantité de temps soit consacrée en milieu scolaire à l'apprentissage d'une L2 que le temps mis par l'enfant pour acquérir sa langue maternelle.<sup>13</sup>

Le commentaire de Germain est incomplet. La comparaison serait valide, effectivement, mais le constat ne serait pas moins négatif. Une fois la L1 apprise, il semblerait qu'un système d'apprentissage dans le cerveau se « débranche ». Nous n'avons plus les mêmes outils d'apprentissage pour apprendre une L2 que nous avons pour la L1.<sup>14</sup> Ceci signifie qu'il faut apprendre autrement. Sans doute, apprendre une L2 dans le pays de la L2 est un contexte idéal. L'apprenant est entouré de la L2, il est motivé pour l'apprendre, s'il ne se fait pas comprendre, il faut qu'il trouve une autre façon, plus juste, de communiquer ses pensées. Mais s'il n'est jamais amené à faire

---

<sup>11</sup> Germain, 1993, p. 128.

<sup>12</sup> Op. cit., p. 131.

<sup>13</sup> Op. cit., p. 131.

<sup>14</sup> Pinker, 1994, pp. 290-296.

attention au fonctionnement de cette langue, si les gens qui l'entourent acceptent de le comprendre malgré ses erreurs dans l'expression, il n'aura pas de raison d'apprendre à parler avec précision. Il pourra fonctionner à son niveau de survie pendant tout le temps passé dans le pays de la L2.

## 2. Méthode audio-orale :<sup>15</sup>

C'est la méthode « développée dans les années 60, que l'on considère souvent comme l'application pédagogique la plus évidente des théories skinneriennes. »<sup>16</sup> L'accent est mis sur les automatismes linguistiques, notamment dans les structures orales. Cette méthode behavioriste concevait l'apprentissage de la L2 comme la création d'automatismes en réponse à des stimuli linguistiques. La langue était conçue comme un comportement dont les mécanismes pouvaient être renforcés, dans le cas de son apprentissage, par des exercices qui conduisaient à produire des réponses exactes. Les activités d'exercices structuraux, la répétition, l'imitation, la mémorisation et une présentation inductive de grammaire semblent avoir bien fonctionné avec des débutants, mais étaient trop répétitives, ennuyeuses et inefficaces pour les niveaux plus avancés. L'enseignant était le chef d'orchestre et l'apprenant n'avait qu'à réagir aux directives de l'enseignant, imitant et répétant sans prendre le temps de réfléchir sur le choix de la forme linguistique. Il y avait ensuite un problème de transfert et de spontanéité en dehors de la classe. En 1959, Chomsky a réagi violemment contre cette méthode dans sa critique de l'ouvrage *Verbal Behavior* de Skinner, car l'acquisition de la langue relève d'un processus inné et universel, et l'acquisition est une démarche créative et non un conditionnement.<sup>17</sup>

Il reste néanmoins à retenir qu'il était possible de mémoriser certaines unités en bloc et de les reproduire au moment voulu. Bien que ce ne soit pas le cas général de toute la L2, certaines unités s'intégraient dans la mémoire. Nous savons maintenant qu'il y a au moins deux systèmes de connaissances, dont un basé sur la mémoire.<sup>18</sup> C'était certainement ce système qui se mettait en route. Ce qui signifie aujourd'hui que,

---

<sup>15</sup> Germain, 1993, pp. 141-151.

<sup>16</sup> Gaonac'h, 1991, p. 26.

<sup>17</sup> Chomsky, 1959.

<sup>18</sup> Skehan, 1998, p. 55.

malgré notre penchant pour des théories où les connaissances sont de type analytique, il reste une place pour la mémorisation de certains groupes de mots. Bien sûr, dans cette méthode behavioriste, il manquait une réflexion sur le fonctionnement de la langue, d'où le problème de transfert, et de production, entre autres.

### 3. Méthode SGAV :<sup>19</sup>

La théorie de la méthode structuro-globale audiovisuelle a été développée par Petar Guberina de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb pendant les années 50. Avec Paul Rivenc de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, ils établissent les principes qui régissent la pédagogie de cette méthode. Ils sont rejoints en 1960 par Raymond Renard et un groupe de l'Université de l'Etat à Mons. Le premier manuel suivant cette méthode est *Voix et Images de France*, qui est parfois appelé la méthode Saint-Cloud-Zagreb.<sup>20</sup>

Bien que cette méthode donne priorité à l'oral et à la compréhension globale du sens, la conception de la langue est formelle et se centre sur le lexique et la prononciation. La conception est gestaltiste où la perception globale de la forme est intégrée par le cerveau après filtrage. Les activités sont basées sur des enregistrements (films fixes ou magnétophone). Elles font travailler la présentation, la reproduction, l'imitation, la compréhension, et la mémorisation de phrases entendues dans les enregistrements. L'enseignant est un animateur qui doit favoriser la spontanéité et la créativité. L'apprenant est soumis mais actif. C'est une méthode situationnelle qui tient compte du contexte social d'utilisation d'une langue et qui permet d'apprendre rapidement à communiquer oralement en face à face. Mais les apprenants ont du mal ensuite à comprendre des natifs ou des médias. Germain suggère que cette difficulté est peut-être due au fait que les dialogues des leçons sont « épurés ».<sup>21</sup> C'est un problème qui existe toujours dans tous les documents oraux préparés pour des non-natifs, que ce soit des cassettes-vidéo, des cassettes-audio ou des CDroms.

Il se peut que les apprenants ayant un enseignement qui s'appuie plutôt sur la forme ( structurale et phonologique ) comprennent difficilement les natifs ou les médias parce qu'ils n'arrivent pas à conceptualiser.

---

<sup>19</sup> Germain, 1993, pp. 153-167.

<sup>20</sup> Op. cit., p. 153.

<sup>21</sup> Op. cit., p. 161.

#### 4. La Méthode situationnelle ou orale :<sup>22</sup>

Harold Palmer et A.S. Hornby, des linguistes appliqués britanniques des années 1920-30, ont voulu concevoir une méthode basée sur l'organisation du contenu linguistique à enseigner.

Dans cette méthode, les structures linguistiques sont associées aux situations dans lesquelles elles sont utilisées. La conception formelle de la langue se centre sur les structures et le lexique. La théorie behavioriste qu'elle « prône » est centrée sur le processus d'apprentissage 1) recevoir la connaissance 2) la fixer dans la mémoire par répétition 3) l'utiliser dans la pratique pour le transfert. Mais cette méthode conduit à reproduire des automatismes sans réflexion à l'instar de la méthode audio-orale. Elle utilise des exercices proches des structuraux et n'a pas recours à la L1. L'enseignant est le chef d'orchestre et contrôle la production qui doit toujours être sans erreur. L'apprenant exécute - répond, répète, écoute. Ses besoins langagiers ne sont pas pris en compte. Il y a peu d'interactions entre les apprenants.

C'est une méthode qui est toujours utilisée de nos jours, malgré la venue de l'approche communicative et tout ce qu'elle a pu apporter, notamment la psychologie cognitive comme fondement psychologique de l'apprentissage.<sup>23</sup>

#### 5. L'approche Communicative :<sup>24</sup>

La grammaire générative-transformationnelle de Chomsky et son livre *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) ont suscité des réactions telles que l'article<sup>25</sup> du sociolinguiste Hymes qui a reproché à Chomsky d'avoir une conception « épurée » de la langue sans tenir compte des aspects sociaux du langage. « C'est la convergence de ces quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie (marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à "l'approche communicative" »<sup>26</sup>. Mais

---

<sup>22</sup> Germain, 1993, pp. 191-199.

<sup>23</sup> Op. cit., p. 191, 195.

<sup>24</sup> Op. cit., pp. 201-218.

<sup>25</sup> Hymes, 1972, « On Communicative Competence ».

<sup>26</sup> Germain, 1993, pp. 201-2.

l'événement qui a rassemblé les chercheurs et les courants théoriques de l'époque était une volonté politique menée par le Conseil de l'Europe en 1972. Il était à l'initiative du *Threshold Level English* paru en 1975 pour l'anglais, puis en 1976, *Un niveau-seuil* pour le français langue étrangère. Ces documents listent les énoncés possibles pour les différentes fonctions langagières. Ils insistent aussi sur les besoins langagiers des apprenants. La même année, un membre de l'équipe des experts, David Wilkins, publie *Notional Syllabuses*.<sup>27</sup>

Cette approche est fondée sur des théories sociolinguistiques plutôt que sur des théories d'apprentissage. Elle a une conception pragmatique de la langue comme instrument de communication. Comme telle, les compétences de communication sont importantes (linguistique et sociolinguistique). Les règles de vocabulaire et de structures sont aussi importantes pour une communication efficace. Importants aussi sont la situation, l'interlocuteur, l'intention.

La psychologie cognitive dans l'approche communicative est venue après *Un niveau seuil*. Le processus est créateur plutôt que d'être une acquisition d'automatismes. L'apprenant est donc très actif dans son apprentissage, contrairement à la conception de l'apprenant dans la psychologie béhavioriste. L'importance est donnée à la découverte des règles de formation des énoncés qui est métacognitive ; elle n'est plus du domaine de l'imitation-répétition. Les mécanismes d'apprentissage sont internes. L'individu participe à son propre apprentissage. Toutes les informations qui sont transmises à l'individu sont traitées d'abord par lui. Il est la première influence dans son apprentissage d'une langue.

Les activités ont recours à des documents authentiques qui ne sont pas conçus pour des cours de langues ; ils correspondent aux besoins et intérêts des apprenants. La démarche pédagogique est la suivante : 1) présentation 2) exercice (fixation) 3) communication (appropriation) 4) évaluation 5) consolidation. Ce qui caractérise une activité communicative, c'est que l'apprenant décide de la transmission de l'information, choisit le message et la manière de le communiquer et vérifie si le but est atteint en constatant la réaction de son interlocuteur.<sup>28</sup> Le rôle de l'enseignant est varié : il doit développer une attitude positive face à l'apprentissage et créer un environnement riche et varié dans les phases de présentation et les exercices pour une mise à l'épreuve

---

<sup>27</sup> Op. cit., pp. 201-2.

<sup>28</sup> Morrow, K. (1981) « Principles of Communicative Methodology », in K. Johnson et K. Morrow (réd.), *Communication in the Classroom*, Harlow, Longman. dans Germain, 1993, p. 211.



des hypothèses formulées par les apprenants et exprimées dans la phase de communication. Il est tolérant face aux erreurs qui sont considérées comme une partie normale de l'apprentissage. L'apprenant lui est responsable de son apprentissage et l'accent est mis sur le processus plus que sur le produit de la communication.

Bien que cette approche mette en valeur l'aspect communicatif, il faut se poser la question de l'authenticité de la langue (les natifs n'ont aucune place) et du perfectionnement de la L2. Est-ce que cette approche est utile pour les débutants ? Quel est la part de la découverte ? Contrairement aux approches antérieures, la précision est moins importante que la performance. Quelles sont les conséquences d'une telle vision ? Est-ce que le travail en binôme est utile ? La négociation de sens est très important dans la communication. On parle pour se faire comprendre et on écoute pour comprendre et réagir. Mais les étudiants parlent-ils véritablement en L2 lors de ce travail en binôme ? Et qu'en est-il de « peer guidance » ?

L'approche communicative est toujours utilisée dans l'enseignement des langues. Il est encore tôt pour trouver des critiques valables sur les résultats de cette méthode. Notre époque post-communicative puise dans plusieurs apports de cette approche qui semblent rester valides même au niveau théorique. Par exemple, nos théories d'aujourd'hui se basent encore sur la psychologie cognitive qui continue à se développer et à faire des progrès.

## **6. Méthode par le Silence (The Silent Way) :<sup>29</sup>**

En 1963, Caleb Gattegno met en pratique cette méthode qui est une réponse contre l'excès de l'imitation/répétition de la méthode audio-orale. Gattegno prône le silence comme moyen de rétention.<sup>30</sup>

Cette méthode a une conception expressive de la langue : un ensemble de sons est associé à des significations et organisé en phrases régies par des règles grammaticales. L'apprentissage est conçu dans la psychologie de croissance. Puisque l'apprentissage se fait de façon artificielle et contrôlée, l'apprenant doit d'abord prendre conscience de la langue de façon silencieuse suivi d'un essai actif. Ceci favorise la découverte de la langue mieux que ne le fait l'imitation / répétition. L'enseignement est

---

<sup>29</sup> Germain, 1993, pp. 233-242.

<sup>30</sup> Germain, 1993, p. 240.

très structuré et utilise des outils simples comme des réglettes de couleurs qui correspondent aux sons et aux mots. L'enseignant est donc un metteur en scène qui met en place les situations et lance les structures. Il ne sert pas de modèle et ainsi favorise le développement de l'autonomie. L'apprenant se concentre sur la tâche d'apprentissage et développe des critères de correction pour l'autocorrection. Mais les situations sont artificielles et l'aspect communicatif manque. La langue est vue comme une formation de phrases plutôt que comme un outil de communication.

Néanmoins, certains aspects de cette méthode sont encore utilisés dans l'enseignement des langues aujourd'hui, notamment dans la création de contextes d'apprentissage qui développent la découverte et l'autonomie.

## 7. L'Approche naturelle (The Natural Approach) :<sup>31</sup>

En 1975, S. Krashen se fait connaître en développant une conception originale de l'acquisition des L2. Deux ans plus tard, Terrell décrit sa propre conception de l'enseignement des langues dans un article apparu dans le *Modern Language Journal*.<sup>32</sup> Les deux s'associent et collaborent dans l'ouvrage *The Natural Approach* publié en 1983.<sup>33</sup> Elle est appelée « natural » car elle fait allusion à la façon dont les adultes réussissent à apprendre une L2 en milieu naturel (et non plus à la façon dont les enfants apprennent la L1).

Cette approche est centrée sur le processus et les conditions d'apprentissage. La conception de la langue est sémantique. La langue est un ensemble de messages, d'éléments lexicaux, de structures, de mots et d'énoncés signifiants. La priorité est donnée à la signification des messages. L'exposition à la langue est faite selon la formule de Krashen : *input* compréhensif + 1. La conception de l'apprentissage est opposée à l'acquisition. L'apprentissage est le processus conscient et explicite axé sur la forme. L'acquisition est un processus inconscient, implicite axé sur le sens. Il n'est pas possible que ce qui est appris devienne acquis. La théorie expose une existence d'un ordre naturel d'acquisition, une existence d'un moniteur chez l'adulte et l'existence d'un filtre affectif. L'hypothèse de l'*input* est que la sémantique est plus importante que la grammaire dans l'acquisition. Les activités sont centrées sur les intérêts des apprenants

---

<sup>31</sup> Op. cit., pp. 243-259.

<sup>32</sup> Terrell, 1977 « A Natural Approach to the acquisition and learning of a language ».

avec du matériel authentique sans progression grammaticale. Le rôle de l'enseignant est de fournir les indices pour la compréhension, de coordonner les activités, de créer un climat favorable pour diminuer le filtre affectif et de ne pas entraver les tentatives de communication des acquérants. L'apprenant participe à son rythme. L'accent est sur la communication et le respect de la personnalité de l'acquérant. Mais les hypothèses de Krashen sont critiqués par Bibeau<sup>34</sup> car selon Krashen, l'apprentissage ne mène jamais à l'acquisition.<sup>35</sup> Le peu d'attention passée sur la structure de la langue et sur la phonologie est en fait néfaste à la précision et à la prononciation car contrairement à ce que Krashen pouvait espérer, la grammaire et la bonne prononciation ne s'apprennent pas uniquement avec de l'*input* compréhensif.

En revanche, il faut éviter de tout rejeter. Ce qui reste intéressant pour l'enseignement aujourd'hui est l'aspect du filtre affectif. Il est certain que la psychologie de l'apprenant joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue et cet aspect n'avait jamais été assez développé dans les autres méthodes. Aussi, l'hypothèse de l'existence d'un ordre naturel d'acquisition est encore très présent dans les recherches actuelles.<sup>36</sup>

Des éléments peuvent aussi se trouver dans les approches et méthodes suivantes.

## **8. La méthode par le mouvement (Total Physical Response Method ou TPR) :<sup>37</sup>**

---

<sup>33</sup> Krashen, S. et T. Terrell (1983) *The Natural Approach*. New York : Pergamon Press.

<sup>34</sup> Bibeau, G. (1983) « La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques » in *Bulletin de l'ACLA* [Association canadienne de linguistique appliquée] 5/1. in Germain, 1993, p. 259.

<sup>35</sup> Krashen & Terrell, 1983.

<sup>36</sup> Ellis, R., 1997, *SLA Research*, pp. 61-65.

<sup>37</sup> Germain, pp. 261-70.

Cette méthode a été conçue par James Asher, professeur de psychologie, en 1965. C'est une méthode, comme l'approche naturelle, qui ne force pas les apprenants à produire dès les premiers cours.

Asher base sa méthode sur l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue se fait par la compréhension avant la production. Les verbes à l'impératif sont utilisés pour susciter des réactions de la part des apprenants sans les obliger à répondre oralement. Cette façon de répondre à un stimulus fait penser au béhaviorisme. La méthode se base sur l'observation faite des enfants qui suivent des ordres bien avant avoir la capacité de parler eux-mêmes. La mémoire joue un rôle important. Elle est activée par une réaction physique au stimulus oral. Ceci active l'hémisphère droit du cerveau. Le contexte d'apprentissage est important : il faut un cadre de détente, car la tension peut bloquer l'apprentissage. Il agit comme un filtre affectif. C'est aussi pour cette raison que les apprenants ne sont pas obligés de parler dès le premier cours.

Dans cette méthode, qui porte surtout sur les premières étapes de l'apprentissage, les besoins et surtout les intérêts des apprenants ne sont pas pris en compte. La théorie sur laquelle elle repose consiste à calquer l'apprentissage de L2 sur l'apprentissage de L1 et laisse de côté un aspect très important. Lorsqu'un enfant apprend sa L1, c'est dans un contexte d'apprentissage beaucoup plus vaste car il apprend en même temps à fonctionner en société. L'apprenant de L2 a déjà ces connaissances extra-linguistiques. Le contexte de l'apprentissage est donc complètement différent. Germain ajoute que la psychologie neurofonctionnelle qu'Asher a adoptée serait un peu simpliste.

Ce qui reste de la méthode est surtout le fait que l'apprenant n'est pas obligé de parler avant d'être prêt. Un autre aspect est de joindre l'activité physique à l'apprentissage de la langue pour faciliter la rétention. Germain suggère, comme Asher, qu'il serait intéressant d'utiliser cette méthode en même temps que d'autres.<sup>38</sup>

## **9. La méthode suggestopédique :<sup>39</sup>**

---

<sup>38</sup> Germain, 1993, p. 268.

<sup>39</sup> Op. cit., pp. 271-81.

<sup>40</sup> Germain, 1993, p. 276.

Cette méthode a été conçue en 1965 par Georgi Lozanov de Sofia (Bulgarie). Lozanov soutenait que si l'apprenant détruisait les barrières psychologiques qui l'empêchaient d'apprendre rapidement une langue, il pourrait alors apprendre au moins 25 fois plus vite. En effet, si on croit que l'homme utilise seulement 4% de ses capacités mentales, il serait possible d'exploiter une partie du reste des capacités, croit Lozanov, en « désuggestionnant ». Cette méthode vise à mettre l'apprenant dans une situation de réussite pour ainsi lever ses barrières psychologiques qui lui bloquent l'apprentissage.

La communication orale est privilégiée, mais à cette fin, l'apprenant doit apprendre des listes de paires de mots. (L2/L1). Le jeu est le contexte le plus utilisé. L'apprenant doit s'imprégner de connaissances sans effort. A cette fin, des tableaux grammaticaux sont affichés. Pour rendre l'ambiance agréable, il y a de la musique de fond. D'ailleurs, le théâtre est aussi intégré au cours. Une nouvelle identité est donnée à chaque apprenant dans le but de lever des barrières psychologiques. En cours, un long dialogue est lu deux fois par l'enseignant avec une musique de fond. Les apprenants suivent durant la première lecture, puis ils écoutent pendant la deuxième. Ensuite ils sont encouragés à relire le dialogue avant de se coucher puis en se levant. Le travail en cours est fait dans les meilleures conditions, sur des fauteuils, avec la musique de fond, un éclairage tamisé pour créer une ambiance de détente, ce qui facilite l'apprentissage, souligne Lozanov.

Bien que les bases de la suggestopédie (la sous-exploitation du cerveau) soient critiquables, l'ambiance de l'apprentissage semble créer de l'enthousiasme chez les apprenants. Mais Germain souligne que les résultats dans la pratique « n'ont pas répondu aux attentes, très grandes, créées par les promoteurs de l'approche. »<sup>40</sup> Rien ne prouve que la lecture d'un document, dans des conditions agréables, est une méthode efficace d'apprentissage.

Il semble important de rester sensible à la psychologie des apprenants et de créer une ambiance de détente. En revanche, il faudrait se demander si la musique de Bach reste le seul moyen de créer cette ambiance. Avec des jeunes étudiants universitaires, il y a sûrement d'autres façons de rendre l'ambiance agréable et à leur goût. Par exemple, aux Etats Unis, des cours de L2 sont souvent assurés sur le gazon au printemps.

## 10. La méthode communautaire<sup>41</sup>

Cette approche est fondée sur les théories psychologiques mises en application par le psychologue américain Charles A. Curran. En 1961, il utilise cette approche spécifiquement dans l'enseignement des L2. Psychologiquement, un adulte souffre dans un contexte d'apprentissage. L'enseignant doit le comprendre et l'aider à surmonter ses conflits internes pour les transformer en « énergie positive ».<sup>42</sup>

La langue est vue comme un moyen d'interaction sociale. Les apprenants sont donc considérés comme membres d'une communauté et doivent agir entre eux. L'apprentissage se fait de façon détendue. L'enseignant n'intimide pas les apprenants et reste en dehors du cercle formé par les apprenants. Un apprenant qui veut parler, dit sa pensée aux autres en L1. L'enseignant qui se trouve derrière, lui donne la traduction à l'oreille. L'apprenant doit répéter en s'enregistrant. C'est cet enregistrement qui est étudié à la fin de l'interaction entre les apprenants. Cette approche vise à rendre les apprenants autonomes.

Germain fait ressortir l'avis de Ricards et Rodgers<sup>43</sup> qui soulignent que la sécurité n'est pas nécessairement vue de la même façon par des cultures différentes. En suivant cette méthode, certains apprenants pourraient se sentir perdus par le manque d'encadrement ou de limites ; ils ne se sentiraient pas en sécurité. D'autres apprenants auraient plutôt besoin d'un certain stress pour bien réussir leur apprentissage. De plus, les résultats ne sont pas significatifs. L'intérêt semble être de centrer l'apprentissage sur les intentions des apprenants et de prendre en considération les aspects humains.<sup>44</sup>

Il est important aussi de noter que cette méthode encourage les apprenants à devenir autonomes. L'autonomie de l'apprentissage est une question qui n'avait pas encore été vraiment abordée jusque là et pourtant elle est devenue depuis un aspect de plus en plus important de l'apprentissage d'une langue.

## 11. Approche axée sur la compréhension

---

<sup>41</sup> Germain, 1993, pp. 221-31.

<sup>42</sup> Op. cit., p. 221.

<sup>43</sup> Richards, Jack C. et Rodgers, Theodore S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, in Germain, 1993, p. 227.

<sup>44</sup> Germain, 1993, p. 228.

Cette approche est en fait déjà préconisée dans les deux méthodes que nous venons d'exposer : la méthode par le mouvement et l'approche naturelle. Il y a d'autres promoteurs de cette approche, notamment Harris Winitz et James Reeds qui ont écrit un livre sur le sujet en 1975.<sup>45</sup> En 1981, Winitz a aussi été rédacteur d'un volume collectif sur cette approche.<sup>46</sup>

Cette approche prône un délai entre la phase de compréhension et la phase de production, notamment de l'oral. L'enseignement de la compréhension est la première phase. Plusieurs activités visent à aider la compréhension. L'apprentissage du vocabulaire et de la phonétique, le rythme et l'intonation sont autant de travail en amont avant la deuxième phase qu'est la production. Ainsi l'apprenant aura tous les outils nécessaires à l'expression quand il sera prêt. Germain semble optimiste face à cette méthode qui n'a pas encore de véritables résultats. Il soutient que la compréhension doit précéder la production.

Lightbown et Spada soulignent néanmoins qu'il est nécessaire de faire plus de recherches pour vérifier directement l'hypothèse qu'une meilleure compréhension de la part de l'apprenant tend vers une acquisition plus réussie de la L2.<sup>47</sup> Mais plus loin, elles notent les résultats d'un programme canadien qui implique des centaines d'enfants. Dans leurs cours de langues, ces enfants font uniquement de la compréhension. Ils sont aussi bons (et parfois meilleurs) que les enfants qui suivent le programme classique aural-oral, même en ce qui concerne la production orale.<sup>48</sup> Elles résument leur analyse en indiquant que ce type d'apprentissage semblerait être préconisé pour les apprenants en début d'apprentissage, mais qu'il peut être insuffisant « in getting learners to continue to develop their second language abilities to advanced levels. »<sup>49</sup>

Il est clair que l'approche axée sur la compréhension pourrait être adoptée avec des débutants. Cependant, une fois que l'apprenant devient capable de s'exprimer, le lien entre la compréhension et production devient inséparable. D'ailleurs des recherches plus récentes soulignent l'importance de la production dans l'amélioration globale de l'apprentissage d'une langue.<sup>50</sup> Un travail axé uniquement sur la compréhension par le

---

<sup>45</sup> Winitz, H. et J. Reeds (1975) *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training*, The Hague : Mouton.

<sup>46</sup> Il s'agit de Winitz, H. (éd) (1981) *The Comprehension Approach to Foreign Language Teaching*, Rowley, Mass. : Newbury House.

<sup>47</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 88

<sup>48</sup> Op. cit., p. 89.

<sup>49</sup> Op. cit., p. 92.

<sup>50</sup> Op. cit., pp. 82-83

biais d'outils tels que la vidéo, l'audio-cassette ou le multimédia, sans aucune communication ou production de la part de l'apprenant peut desservir l'apprentissage. Lightbown et Spada démontrent cette possibilité dans l'étude du cas d'un enfant issu d'un couple sourd et muet. Les parents mettaient le garçon devant la télévision pour l'entraîner à entendre une langue parlée. A l'âge de trois ans et demi, il n'arrivait pas à communiquer comme un garçon de son âge. « It seems that exposure to impersonal sources of language (such as television or radio) alone is insufficient for the child to learn the structure of a particular language. »<sup>51</sup>

Il faut aussi se poser la question sur notre propre L1 et les unités lexicales que nous comprenons du fait de les avoir lues dans des articles ou des livres ; nous aurions beaucoup de mal à en produire un certain nombre car ils ne sont pas disponibles dans notre mémoire active. Pour éviter que le lexique ne fasse pas partie de la mémoire active, il faudrait que l'apprenant soit toujours encouragé à produire. Moins il produit, plus les mots auraient tendance à s'échapper dans une perspective de production et seraient disponibles uniquement pour la compréhension.

Notons ce qui reste actuellement de positif de ces méthodes : certains aspects de la méthode directe sont toujours utilisés pour l'enseignement d'une langue à un groupe de débutants n'ayant aucune langue en commun. La méthode audio-orale (la méthode situationnelle aussi) peut parfois être employée notamment au niveau phonologique, mais uniquement dans le cas où une certaine sensibilisation autre que la répétition a été élaborée auparavant, l'étape de manipulation systématique ne venant qu'après. La méthode audiovisuelle peut rentrer dans cette phase d'observation de la langue. Elle n'occupera pas la place importante qu'elle occupait quand elle était à son apothéose, mais dans un module sur une notion particulière, il est toujours intéressant d'utiliser l'audiovisuel dans des séquences assez réduites pour mieux appréhender les contextes où pourrait se trouver cette notion. L'approche communicative trouve toujours une place dans une phase d'apprentissage assez avancée, qui pourrait se présenter sous forme d'atelier de communication. Un suivi est cependant nécessaire pour que l'apprenant puisse travailler en profondeur les problèmes qu'il rencontrera le long de ses conversations en L2. Les méthodes communautaire et par le silence ont apporté une

---

<sup>51</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 15.

<sup>51</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 15.



certaine autonomie dans l'apprentissage des langues qui se poursuit dans les dispositifs d'autoformation guidée en encourageant une certaine observation des formes. L'approche naturelle de Krashen a laissé beaucoup de traces, notamment l'idée de l'*input* qui s'est développée depuis, ainsi que le filtre affectif. Le respect du rythme et de la personnalité de l'apprenant incorporé dans cette approche nous paraît normal aujourd'hui. L'hypothèse d'un ordre naturel d'apprentissage suscite actuellement de nombreuses études qui indiquent que cet ordre existe, notamment chez Pienemann, mais il est encore trop tôt pour pouvoir établir une liste chronologique de ce qui s'apprend.<sup>52</sup>

## 12. Les approches intégrées :<sup>53</sup>

Ce sont des approches basées sur plus d'un seul principe. Plusieurs approches intégrées existent depuis quelques années. Christopher Brumfit<sup>54</sup> et Wilga M. Rivers<sup>55</sup> ont écrit des ouvrages à ce sujet.

Ces approches intègrent les différentes composantes de celles que nous venons de voir. L'enseignement devient éclectique. Selon les besoins des apprenants ou de l'enseignant, il y a parfois un enseignement préférant une certaine méthode un jour, tout en utilisant une autre le lendemain. Un fil directeur ne semble pas important. Autant il nous semble intéressant de prendre ce qui est utile à l'apprentissage dans chaque approche, autant il nous paraît erroné de les mélanger pêle-mêle sans direction.

## 13. L'approche intégrative :<sup>56</sup>

L'approche intégrative reconnaît sa dette intellectuelle aux courants qui l'ont précédée et n'hésite pas à intégrer des valeurs ou des techniques du passé. Mais contrairement à une approche éclectique, elle affirme la nécessité, pour toute approche, de constituer un ensemble cohérent, tant sur le plan théorique que pratique.<sup>57</sup>

L'approche intégrative de Nemni se différencie donc des approches intégrées par son unité cohérente. Elles intègrent la dimension communicative et le code

---

<sup>52</sup> Lightbown et Spada, 1993, pp. 92, 105.

<sup>53</sup> Germain, 1993, p. 169.

<sup>54</sup> Brumfit, C. 1984 *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

<sup>55</sup> Rivers, W. M. (éd.) (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

<sup>56</sup> Nemni, cité dans Germain, 1993, pp. 169-87.

<sup>57</sup> Nemni, op. cit., p. 170.

linguistique en respectant les styles variés d'apprentissage. « Plus on a l'occasion de communiquer et plus on maîtrise le code. Inversement, moins on maîtrise le code et moins on arrive à communiquer efficacement. »<sup>58</sup> Il y a une variété d'activités pour répondre aux besoins de tous les styles d'apprentissage, et une place importante est donnée à la motivation. Un recours à la L1 est possible quand il est justifié. Ces approches sont opposées à l'individualisation excessive, et le rôle de l'enseignant est très valorisant. Pour intégrer les différents aspects d'apprentissage, le matériel est organisé autour d'un thème, et de là partent les choix linguistiques, culturels, et autres. Ces approches sont en constante évolution. Elles favorisent une interaction entre la théorie et la pratique. Des adaptations et des modifications se font en fonction de la recherche en linguistique et en sciences de l'éducation.

Depuis ces théories, et grâce aux recherches qu'elles ont motivées, la recherche dans ce domaine ne cesse de croître. Nous sommes aujourd'hui dans l'ère du post-communicatif. Lightbown et Spada résument les études et recherches faites dans le domaine de l'apprentissage des langues jusqu'à maintenant. Elles en tirent la conclusion suivante :

form-focused instruction and corrective feedback provided within the context of a communicative program are more effective in promoting second language learning than programs which are limited to an exclusive emphasis on accuracy on the one hand or an exclusive emphasis on fluency on the other.<sup>59</sup>

En une phrase, elles rejettent toutes les théories précédentes en tant que vérités uniques, et elles les rassemblent dans une vue globale de l'apprentissage qui s'apparente à l'approche intégrative de Monique Nemni (voir plus haut).

Les approches intégrées sont des approches qui caractérisent l'enseignement des langues à Lyon 1, car les enseignants ne se cantonnent pas dans une seule méthode. Malheureusement, l'enseignement est souvent caractérisé par la mise en pratique de recherches qui datent déjà de plusieurs années, voir de dizaines d'années, et ceci reste l'un des plus grands désavantages des approches intégrées. Une communication sur des

---

<sup>58</sup> Nemni, op. cit., p. 171.

<sup>59</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 105.

résultats de recherches devrait viser les enseignants de langues de façon concrète par une mise en application, même théorique, qui stimulerait une modification plus fréquente des approches utilisées. L'approche intégrative pourrait inspirer l'enseignant qui tient à en utiliser plusieurs mais qui se soucie moins de la cohésion dans son enseignement. On peut espérer que l'utilisation des N.T.E. sera l'occasion de remettre en cause certaines pratiques et d'intégrer de nouvelles réflexions sur l'apprentissage et sur l'enseignement.

## **B. "Language Awareness" ou la sensibilisation au fonctionnement de la langue : vers un meilleur traitement<sup>60</sup>**

### **1. Une pédagogie de sensibilisation : L'approche cognitive**

Dans chaque groupe-classe, les représentations que les étudiants peuvent avoir de la L2 et de la façon de l'acquérir, peuvent être aussi variées que le nombre d'étudiants. Elles varient selon les méthodes utilisées auparavant dans leurs cours d'anglais –

- audio-orale où la grammaire est une série de mécanismes à acquérir,
- communicatives où au contraire, le code est quasiment inconnu,
- ou bien pour beaucoup, un mélange d'un peu de tout selon l'époque, l'enseignant, l'école et le concours à passer.

Ces représentations hétérogènes sont souvent incomplètes et/ou inconsistantes voire même erronées. Il ne suffit pas non plus de fournir des documents authentiques aux étudiants en espérant qu'ils acquièrent enfin telle ou telle structure.

research does not support the argument that an exclusive focus on meaning and comprehensible *input* is enough to bring learners to mastery levels of performance in their second language. Indeed, the fact that French immersion learners continue to make the same linguistic errors after years of exposure to the second language in classrooms which provide a great deal of comprehensible *input* is a challenge to the claim that language will take care of itself as long as meaningful comprehensible *input* is provided.<sup>61</sup>

L'*input* compréhensible n'est pas toujours suffisant pour enrayer des notions ou des structures erronées. La fossilisation doit être traitée autrement, et dans un cadre d'instruction plus globalisant. Surtout, il faut un lien cognitif entre la langue que l'apprenant lit ou écoute et un travail d'apprentissage qu'il doit ensuite fournir. Ce lien ne s'établit pas automatiquement, comme le signalent Lightbown et Spada. Elles suggèrent que les enseignants doivent chercher le moment propice pour créer une sensibilisation accrue de la part de l'apprenant, et ceci notamment à un moment où

---

<sup>60</sup> Nota : nous ne traitons pas l'éveil à la langue maternelle, à ses notions et à son fonctionnement, ce qui est préconisé par plusieurs chercheurs comme travail en amont d'un apprentissage d'une L2.

<sup>61</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 91.

l'apprenant est motivé à dire quelque chose le plus clairement et correctement possible.<sup>62</sup>

Rod Ellis esquisse la théorie cognitive dans le but d'expliquer comment les nouvelles connaissances deviennent intégrées. Quand l'apprenant est en face de nouvelles informations, il a tendance à ne pas faire attention à celles qui ne coïncident pas avec ses connaissances existantes. Cette situation peut être renversée si l'apprenant reçoit un *feed-back* correctif qui lui permet de comparer sa performance avec un modèle externe, et s'il remarque la différence entre les deux. L'apprenant doit développer sa capacité d'utiliser ses connaissances. Ses connaissances déclaratives doivent devenir procédurales. Pour ce faire, l'apprentissage doit amener l'apprenant à une conscientisation des connaissances en question. Dans le processus de procéduralisation, les connaissances deviennent subconscientes et donc automatiques.<sup>63</sup>

Prenons un exemple concret que tous les enseignants d'anglais connaissent : la voix passive était souvent (et l'est peut-être toujours) enseignée en partant de la voix active. Un exercice de gymnastique mentale était demandé aux étudiants : l'étudiant devait trouver l'objet, le mettre à la place du sujet, mettre le sujet à la fin de la phrase précédé par « by », transformer le verbe en conjuguant l'auxiliaire « to be » suivi du verbe de la phrase originale transformé en participe passé. En gros, ce système devait expliquer la production de la voix passive comme une simple transformation mécanique.

Pour défossiliser cette stratégie de formation, il s'agirait de faire un véritable travail de sensibilisation. L'apprenant qui a connu des difficultés avec la formation de la voix passive doit être amené à découvrir lui-même la véritable stratégie qui est derrière un énoncé de type « passif », et probablement de mettre en question le terme « passif ».

Le fait que cette structure existe en français doit être considéré comme un outil pour l'enseignant en ce qui concerne la forme. Ceci peut être le point de départ d'une sensibilisation à la structure et notamment à la démarche mentale de l'énonciateur.

Dans un premier temps, l'étudiant pourrait être amené à construire des phrases décrivant des images ou séquences vidéo où les personnages subissent des actions venues de l'extérieur du canevas. Guider les étudiants à analyser leurs phrases en posant des questions simples sur les personnages, les actions, les agents qui n'apparaissent pas visuellement viendrait dans un deuxième temps. Cela mettrait la stratégie nouvelle face

---

<sup>62</sup> Op. cit., p. 97.

aux connaissances de l'apprenant pour qu'il les remarque et les compare, et lui fournirait le *feed-back* correctif nécessaire pour y parvenir. Enfin, l'étudiant pourrait être encouragé à réfléchir sur cette voix dite passive et à ce que signifie pour l'énonciateur le choix de cette structure.

Cette façon constructive d'aborder une fausse représentation a mené, à deux reprises, à des réflexions de la part des étudiants du type : « C'est trop facile » alors que les étudiants ciblés avaient été « testés » auparavant. L'enseignant avait décelé des problèmes dans la construction de la voix passive par ces mêmes étudiants. Il a été noté dans les cours suivants que ces mêmes étudiants n'éprouvaient plus la même difficulté avec cette forme. Ils étaient encore un peu hésitants quant au moment où cette forme pouvait être utilisée. La procéduralisation de nouvelles connaissances doit sûrement passer par un stade d'essais assez long parfois avant d'être complètement intégrée.

Il faut trouver des moyens de sensibiliser les apprenants. Les images ne sont pas toujours efficaces, notamment pour illustrer des idées abstraites. La L1 ne contient pas toujours une forme semblable, ni même une notion semblable à la L2. Il serait logique de commencer par les outils dont on dispose pour apprendre. Sans la capacité d'apprendre, la sensibilisation est inutile. Attardons-nous sur cette capacité.

Plusieurs sciences nous apportent régulièrement des éléments qui servent à déterminer de plus en plus par quels moyens l'homme arrive à apprendre. En résumant très brièvement ce que nous savons actuellement à propos du fonctionnement de l'apprentissage d'un être humain, nous aurons quelques bases qui nous indiqueront ce qu'il est possible ou impossible de faire pour améliorer l'apprentissage d'une L2. Commençons par notre structure physiologique.

## **2. La Neurolinguistique**

Les neurosciences ont beaucoup contribué à notre réflexion sur les processus d'apprentissage depuis les années 60. La réflexion sur les trois cerveaux nous apporte une première base dans la compréhension de l'apprentissage en général, et quelques lumières sur l'apprentissage des langues plus particulièrement.

Le cerveau primitif dit reptilien incarne l'instinct et assure notre survie. Il est donc

---

<sup>63</sup> Ellis, R., 1990, pp. 174-76.

sans doute **un** des moteurs de la nativisation, dans ses réactions d'auto-préservation et de repli défensif vers le connu, les racines, l'identité profonde. On a donc tout intérêt à le ménager et le déclencher le moins possible. En bref **pour qu'il puisse y avoir apprentissage, il faut que l'approche soit sécurisante**, qu'elle parte du connu, qu'elle comporte peut-être une partie de routines imitatives pour l'acquisition progressive d'automatismes, et qu'elle **soit en tout cas non menaçante**. Chacun de nous sait, d'expérience, que l'on ne peut faire apprendre une langue par la menace ou la punition.<sup>64</sup>

Cette réflexion, qui a, en son temps, fourni a posteriori une justification théorique pour des approches moins agressives comme l'approche naturelle, apporte aussi un soutien au contexte d'autoapprentissage guidé ou de parcours individualisé où l'apprenant n'est pas avec un groupe-classe, mais dans une salle où personne ne le mesure dans son travail, au moment où il le fait. Il n'est pas dans une situation de jugement, il n'y a donc pas de « menace ». Cet aspect nous paraît essentiel pour un apprentissage réussi.

Le deuxième cerveau, le cerveau limbique, dit émotionnel, contrôle l'affectif, ce qui inclut la mémoire d'expériences classées comme bonnes ou mauvaises, et le sentiment d'appartenance à un groupe. Il va donc « inhiber la singularisation et la différence. »<sup>65</sup> Ginet le signale, et nous l'avons constaté très souvent, que les étudiants ne sont pas autorisés par leur groupe-classe à faire un véritable effort dans la prononciation. Un certain accent français semble être admis comme norme, et constitue une limite à ne pas dépasser de peur d'être la risée du groupe. Pris séparément, en revanche, les étudiants peuvent se permettre un plus grand effort et nous surprendre parfois.<sup>66</sup> Pour se mettre à une production plus aisée et sans témoin sauf l'enseignant, le contexte de l'autoformation guidée est encore une fois un cadre positif. Des modules de prononciation où l'apprenant peut s'entraîner seul en s'enregistrant et en s'écoutant sont d'une grande utilité.

La motivation est la clef pour cette partie du cerveau. L'approche doit être : « stimulante et gratifiante », « non traumatisante », et doit déculpabiliser l'erreur.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Ginet, 1997, p. 36

<sup>65</sup> Op. cit., p. 37

<sup>66</sup> Serge Kaganski, cinéaste, parlait un anglais tout à fait fluide avant son séjour aux Etats Unis. Mais sa prononciation, acceptable par ses amis, n'était pas au même niveau que son aisance dans la langue. Pris à part pour le tester un jour, nous lui avons demandé de nous parler en anglais en imitant un accent américain. Pour s'amuser, et pour nous amuser, il a parlé en anglais avec un accent typiquement américain. Il n'y avait aucune trace d'un accent français!

<sup>67</sup> Ginet, 1997, p. 38

Ginet remarque avec raison que les écoles primaire et secondaire inculquent l'erreur comme une faute alors qu'elle est la trace normale et logique d'un apprentissage qui fait ses preuves. Lightbown et Spada vont plus loin :

Sometimes movement from one point in a sequence of development to another can actually lead from apparently correct performance (based on rote learning a formulaic speech) to incorrect performance (based on an emerging understanding of the underlying rules or grammatical relationships in the language they are learning). Thus, an increase in error is sometimes actually an indication of progress.<sup>68</sup>

En effet, Besse et Porquier nous rappellent que « S.P. Corder (1967-1980) a montré comment l'apparition d'erreurs, en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives. »<sup>69</sup>

Un apprenant qui, au début de son apprentissage, dit « goed » au lieu de « went » laisse une trace d'une partie de son apprentissage. Il aura reconnu qu'il fallait un « verb -ed ». Il n'aura pas encore intégré la forme correcte, « went ». Ici encore, le lieu de l'autoformation guidée est un endroit où l'apprenant peut travailler et analyser ses erreurs en toute sécurité, sans témoins qui le culpabilisent ou le traumatisent. En autoformation guidée, on devrait s'attacher « à la déconstruction des erreurs, pour mettre en place, de manière conceptualisée, les savoir-faire les plus immédiatement nécessaires à une meilleure performance linguistique. »<sup>70</sup> Un travail en semi-autonomie, à la demande des enseignants, grâce aux fiches de suivi linguistique<sup>71</sup>, est nécessaire. Les apprenants doivent pouvoir trouver du matériel pour traiter leurs erreurs ainsi qu'un endroit stimulant et non traumatisant pour faire le travail.

La valorisation du travail sera faite « à travers **des tâches cognitives qu'il sera en mesure de réussir sur des documents authentiques** ».<sup>72</sup> Au lieu de « fautes » qui dévalorisent l'apprenant et qui le bloquent à travers ce cerveau émotionnel, ce travail le valorise car il réussit ; peu importe le temps qu'il lui faut pour réussir, c'est une motivation qui pourrait agir sur ce cerveau de façon positive et non-bloquante. Il est

---

<sup>68</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 53.

<sup>69</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 207.

<sup>70</sup> Ginet, 1997, p. 38.

<sup>71</sup> Voir un exemple de ces fiches, annexe 11

<sup>72</sup> Op. cit., p. 39



important de ne pas bloquer le cerveau limbique vu l'importance qu'il a dans le fonctionnement de la mémoire ; ce serait aussi bloquer tout le travail d'apprentissage au niveau de la mémoire active.

Le troisième cerveau - le néo-cortex dit le « cerveau rationnel » - est le centre du traitement de l'information. C'est grâce à lui que l'on peut raisonner, conceptualiser et s'exprimer. La communication en cours de langues doit stimuler ce cerveau. Les activités doivent viser l'expression et la réflexion ; il ne faut surtout pas ennuyer l'apprenant car le néo-cortex est aussi le siège de l'empathie qui envahit trop souvent les cours classiques de 35 étudiants - ou même d'une quinzaine si l'enseignant ne veille pas à stimuler un intérêt. Une telle situation pourrait faire réagir négativement le cerveau rationnel et donc inciter les apprenants à s'ennuyer. Cet ennui, à son tour, réagirait sur le cerveau émotionnel qui pourrait être incité à bloquer la mémoire et toute volonté d'apprentissage.

Evidemment, les trois cerveaux fonctionnent ensemble. Il ne faut en aucun cas en bloquer un. Il faut tenir compte de l'apprenant, de ses différences par rapport aux autres apprenants et de leurs différentes stratégies d'apprentissage. Ces réflexions faites sur le fonctionnement des trois cerveaux semblent favoriser un contexte d'apprentissage en partie autonome et guidé, avec une grande variété d'activités pour prendre en compte tous les types d'apprenants. Le travail lui-même peut être en partie choisi et/ou créé pour le public spécifique (des documents qui touchent à leurs intérêts ou qui ciblent leurs problèmes pour mieux les motiver, par exemple).

Une réflexion sur la neurolinguistique serait incomplète sans la mention des deux hémisphères du cerveau. Les deux doivent également être stimulés. Pour cela, il est possible d'avoir recours à l'association des médias.<sup>73</sup> Travailler sur un même sujet traité de façons différentes avec des médias différents rehausse l'activité globale du cerveau uni. Il n'est pas encore question de savoir comment le transfert se fait entre les différents cerveaux. Le travail sur ce domaine est encore en cours.

Pour Ginet, ce principe devrait devenir le fondement de la réflexion du travail de toute équipe pédagogique. Fonder une pédagogie sur ce que l'on connaît actuellement dans le domaine de la neurolinguistique semble se justifier dans un contexte idéal de petits groupes-classes avec accès à un centre de ressources (ressources variés) et des enseignants qui sont tous d'accord sur le même type de pédagogie

---

<sup>73</sup> Ginet, 1997, p. 43

intégrative. Ginet semble avoir à sa disposition de telles ressources, humaines et matérielles.

Malheureusement nous ne sommes pas tous dans une situation qui permette une telle cohésion dans la pédagogie, ce qui signifie que nous ne pouvons pas tous suivre un chemin aussi clair, même en étant convaincu que la solution part de cette voie. Néanmoins, dans le dispositif qui nous concerne, les différents types d'apprentissage ont été pris en compte. Un maximum d'outils ainsi que des documents de toutes sortes sont à la disposition des étudiants. Dans leur travail sur la compréhension orale par exemple, ils peuvent travailler à partir d'au moins huit types de documents oraux différents. Dans la salle multimédia, chaque module est conçu pour utiliser au maximum les différentes possibilités du multimédia. Plus il y a de types de documents et d'outils, plus la possibilité est grande pour l'apprenant d'en trouver qui conviennent à sa façon d'apprendre.

### **3. La Psycholinguistique**

La science psycholinguistique nous apporte également beaucoup de connaissances sur l'apprentissage d'une L2 par l'approche cognitive. L'apprentissage d'une L2 ne concerne pas uniquement la compréhension de la langue. Contrairement à la théorie de Krashen qui explique que l'*input* compréhensif est suffisant pour un output compréhensif, il faut une stratégie complète pour apprendre une langue. Peter Skehan soutient qu'avec un *input* compréhensif, il faut aussi que l'apprenant produise oralement dans la L2 pour avoir un output compréhensif. Skehan cite plusieurs raisons pour ceci :

1. L'apprenant qui peut demander à son interlocuteur de répéter ou d'expliquer ses énoncés génère un *input* qui devient plus compréhensif dans le sens de Krashen.

2. Le fait de se sentir obligé de parler peut encourager l'apprenant à écouter non seulement pour le sens mais aussi pour analyser comment faire pour produire ce sens.

3. Quand un apprenant veut comprendre comment fonctionne une certaine structure, il peut la tester à l'oral, voir les réactions, recevoir de l'*input* qui correspond précisément au développement de son interlangue sur cette structure.

4. Pour développer des automatismes, pour structurer des phrases automatiquement, il faut pratiquer comme pour toutes les compétences.

5. Il est impossible de développer une compétence de discours sans l'appliquer. Donc il faut que l'apprenant participe à des discussions prolongées, pas uniquement des petits dialogues que l'on peut trouver en cours par exemple.

6. Pour exprimer ses propres pensées, il est inévitable de passer par l'expression orale, la passivité ne pouvant pas faire passer de tels messages. Il faut donc que l'apprenant participe à de longues discussions, qu'il apprenne à donner son point de vue, qu'il essaie de guider la conversation pour mieux faire comprendre sa façon de voir les choses.<sup>74</sup>

Le premier point signale l'importance de la compréhension, les deuxième et troisième soulignent l'importance de la forme, le quatrième montre l'importance de la performance et de l'aisance, et les deux derniers soutiennent l'importance de la communication. Mais il reste des failles. Pour le premier point, l'apprenant n'a pas toujours besoin de comprendre l'*input* pour comprendre la discussion. Le contexte de communication, ainsi que sa capacité de prévoir ce qui se dira et sa facilité d'interpréter les gestes de ses interlocuteurs, l'aident beaucoup à suivre la conversation sans comprendre tout ce qui se dit. Quant au deuxième point, l'obligation de parler aide effectivement de nombreux apprenants à se focaliser sur la structure de la langue. Mais dans une conversation, il est impossible, pour un apprenant qui veut faire parti de la discussion, de se soucier de la structure. C'est le fond qui l'intéresse. Il existe aussi de nombreux apprenants timides qui bloquent totalement leur capacités de production quand ils sont forcés de parler. C'est sûrement vécu comme une intimidation non-sécurisante qui force le cerveau reptilien à prendre le dessus. Sur la défensive, ils n'arrivent plus à communiquer dans la L2. Le troisième point aussi a une faille : si l'interlocuteur comprend l'apprenant, il ne le corrigera pas automatiquement. Encore une fois, ce qui compte le plus dans une conversation est le contenu. Au contraire, si l'apprenant sent que sa stratégie de production a été bien reçue et comprise, il risquerait peut-être de continuer à l'utiliser en croyant que « c'est comme ça qu'il faut le dire », ce qui risquerait la fossilisation d'une structure erronée. Les trois autres points n'ont peut-être pas de vraies failles mais il faudrait ajouter, par précaution, que la discussion seule n'amènera pas l'apprenant à un travail de précision, mais d'aisance. Il lui faut donc un autre type de travail pour focaliser son attention sur la structure de la langue.

---

<sup>74</sup> Skehan, 1998, pp. 16-19.

<sup>75</sup> Selinker, 1972, pp. 209-31.

Néanmoins, l'interlangue<sup>75</sup>, qui est le nom donné par Larry Selinker aux connaissances langagières en voie de développement propre à chaque apprenant de L2, peut progresser dans une stratégie de résolution des problèmes. La discussion encourage ces stratégies qui mènent l'apprenant vers une solution ; ainsi la communication a un objectif et « solving problems is what puts pressure on the communicative system to change ».<sup>76</sup>

Lightbown et Spada décrivent l'interlangue comme un système dynamique qui contient certaines caractéristiques de la langue maternelle, certaines de la L2, et encore d'autres, plus générales, qui ont tendance à se retrouver dans la plupart des systèmes d'interlangue. C'est un système dynamique dans la mesure où il est en constante évolution, selon l'hypothèse que la L2 est modifiée selon l'*input* que reçoit l'apprenant.<sup>77</sup> Il faut ajouter qu'elle est modifiée surtout grâce à l'*intake* intégré au moment où l'apprenant reçoit l'*input*.<sup>78</sup>

Cette approche contient aussi des failles car Skehan décrit deux expériences à long terme qui démontrent la possibilité chez certains apprenants de développer des compétences communicatives sans que l'interlangue progresse. Apparemment, les apprenants n'avaient pas pour objectif de perfectionner la forme, mais plutôt leur capacité de communiquer.<sup>79</sup> Certaines stratégies sont utilisées dans la communication par un apprenant qui ne focalise pas sur la forme. Ce sont : l'approximation, l'invention de mots, la circonlocution, la traduction littérale, et les efforts d'éviter l'utilisation de formes non-maîtrisées.<sup>80</sup> C'est en partie dans la perspective de contrer ces stratégies que notre recherche propose la sensibilisation à la structure et à la phonologie dans la compréhension d'un énoncé.

Ce travail de sensibilisation pourrait s'intégrer dans une activité de compréhension durant une conversation, mais il y a des problèmes à résoudre là aussi. Des adultes ont tendance à communiquer avec le moins d'effort possible, ils utilisent le contexte, les connaissances acquises, des gestes, des inférences et le moins de syntaxe possible pour qu'une conversation se poursuive de façon cohérente et rapide pour garder l'intérêt et la participation de tous. Dans un tel contexte, il y a très peu de

---

<sup>76</sup> Skehan, 1998, p. 22.

<sup>77</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 55.

<sup>78</sup> Nous étudierons en plus de détails la théorie de l'*intake* et l'*input* à la page 38.

<sup>79</sup> Skehan, 1998, p. 22.

<sup>80</sup> Bialystok cité dans Skehan, 1998, p. 25.

chances pour un apprenant en L2 d'améliorer son interlangue.<sup>81</sup> Et l'on comprend comment il est possible d'améliorer sa compétence en communication sans que l'interlangue change ou progresse. Dans une conversation, l'apprenant se concentre sur le fond et ne peut pas se permettre de se focaliser sur la forme car il doit pouvoir réagir rapidement à ce qui se dit pour être à même de s'exprimer à son tour.

Puisque l'attention est limitée, l'aisance, la complexité et la précision - qui sont tous des buts à atteindre pour l'apprenant - sont en concurrence pendant une discussion quand l'apprenant veut s'exprimer. Heureusement que l'apprenant utilise d'autres stratégies en même temps : le contexte, des mécanismes pour gagner du temps, des capacités de prédire, un langage elliptique, etc.<sup>82</sup> « Second language learners have cognitive abilities and schematic knowledge which give them important things to say, but they often have only rudimentary means for saying them. »<sup>83</sup> Il en va de même pour la compréhension.

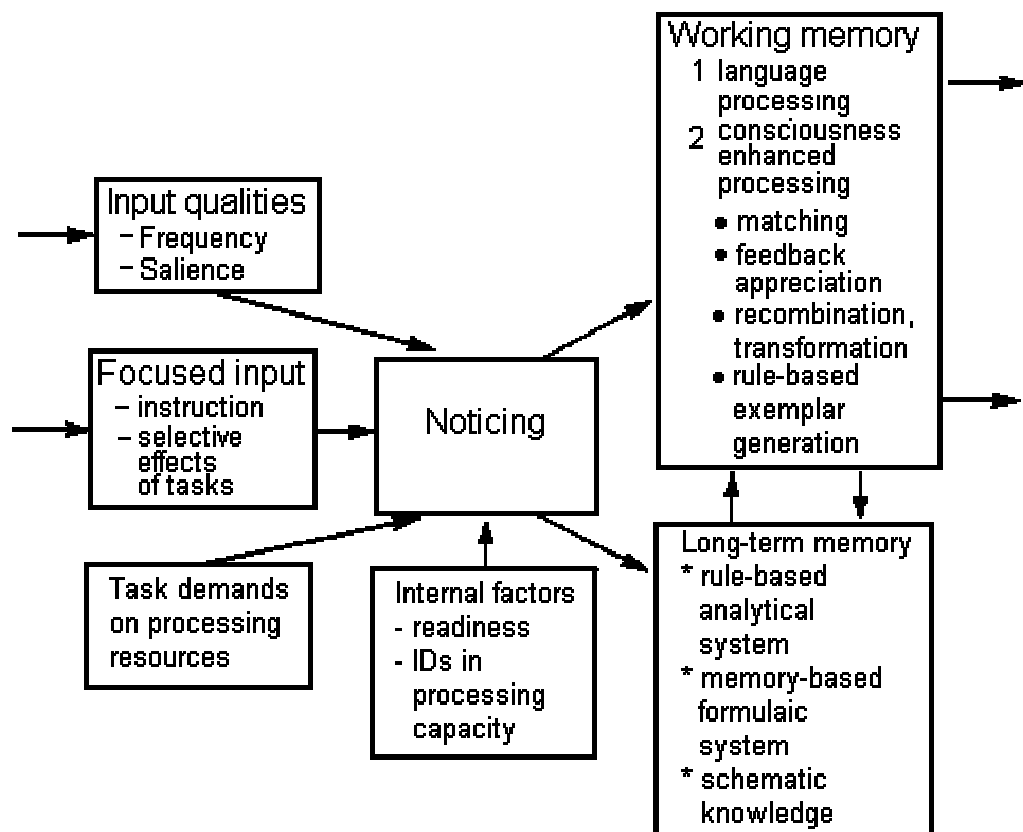


Figure 3.6: Influences on noticing and components of working memory and long-term memory

<sup>81</sup> Skehan, 1998, p. 24-26.

<sup>82</sup> Skehan, 1998, p. 73.

<sup>83</sup> Op. cit., p. 75.

Le rôle du processus psycholinguistique semble important à analyser afin de mieux adapter nos techniques pédagogiques aux techniques d'apprentissage. Skehan développe une explication de ce processus à partir d'études variées. Le tableau ci-dessus<sup>84</sup> illustre bien le processus avec, au centre, le facteur dominant de l'apprentissage, ce qu'il appelle « noticing » (la perception). En effet, pour pouvoir mettre une information en mémoire, il faut l'avoir préalablement perçue. Les facteurs qui stimulent un apprenant à percevoir sont variés : la fréquence d'une forme ou d'une lexie influence la capacité de percevoir. Effectivement, plus une forme est répétée, mieux elle sera perçue par l'apprenant. L'*input* peut être focalisé par l'instruction pour faire percevoir les formes qui se répètent peu souvent. Certaines tâches peuvent faire ressortir certaines formes qui seront perçues parce qu'elles sont inévitables. Les facteurs internes sont ceux qui sont régis uniquement par l'apprenant. Il doit être prêt à percevoir une forme, c'est-à-dire qu'il doit être au niveau linguistique suffisant pour comprendre l'utilisation d'une forme non encore intériorisée. Les capacités de traiter les informations sont différentes pour chaque individu.

noticing must actually take place within short-term memory (Robinson 1995b), since the 'spotlight' consciousness which working memory provides is what is activated by the different influences upon noticing that we have covered. In this way, noticing becomes awareness and so the result of noticing becomes available for rehearsal, modification, and incorporation into long-term memory.<sup>85</sup>

Il paraît donc important que l'instruction soit équilibrée. Un travail sur la forme de façon implicite est tout aussi bénéfique qu'un travail explicite. Les deux semblent être attachés à un système d'apprentissage différent et complémentaire. Skehan cite Widdowson pour décrire deux systèmes de connaissances : un système analytique et un système basé sur la mémoire.<sup>86</sup> Mais ces systèmes n'agissent pas seuls dans l'apprentissage. L'apprenant a un rôle certain dans le processus car ses perceptions doivent influencer ces systèmes.<sup>87</sup> Skehan cite les études de Schmidt qui suggèrent que la conscience joue un rôle important dans l'apprentissage. La sensibilisation pourrait faciliter l'apprentissage en mettant en avant les problèmes rencontrés.<sup>88</sup> L'apprenant

---

<sup>84</sup> Skehan, 1998, p. 52.

<sup>85</sup> Op. cit., pp. 51-52.

<sup>86</sup> Widdowson cité dans Skehan, 1998, p. 55.

<sup>87</sup> Skehan, 1998, p. 56.

<sup>88</sup> Schmidt cité dans Skehan, 1998, p. 56.

doit prendre conscience qu'il y a un problème de compréhension, que ce problème vient d'une forme inconnue, par exemple, et cette perception du problème pourrait lui permettre d'amorcer une recherche de solution. D'abord il faut déterminer d'où vient le manque de compréhension. La prise de conscience rendue possible par la sensibilisation permet-elle d'identifier correctement ce qui déclenche l'incapacité de comprendre?

Cette sensibilisation peut faciliter le passage d'informations et de connaissances, d'un système de connaissances à un autre (de l'analytique à la mémoire ou l'inverse). Ce va-et-vient aiderait l'apprenant à se construire des systèmes de connaissances parallèles. Tout ce travail de sensibilisation et de prise de conscience semble se passer dans la mémoire active. Ce serait ici que l'interlangue se forme et s'intègre dans la mémoire à long terme. Ce serait aussi ici que la sensibilisation aurait un rôle dans la défossilisation grâce à l'interaction entre cette mémoire active, l'interlangue, et la mémoire à long terme.<sup>89</sup> Cette théorie va dans le sens de notre recherche sur la nécessité de sensibilisation.

Il faut tenir compte de la théorie de *input* → *intake* → *output* qui est complémentaire au schéma de Skehan. L'*input* est traité par l'apprenant pour devenir *intake*. *Intake* est la perception qu'a l'apprenant de l'*input* selon ses propres critères de la L1 et de sa culture 1.<sup>90</sup> Il est évident qu'une analyse de l'*input*, selon les critères de la L2 et de la culture 2, par l'apprenant, favoriserait un *intake* qui ressemblerait plus à l'*input*. La perception de l'*input* et l'*input* compréhensible ne sont donc pas suffisants pour un apprentissage réussi. En revanche, un travail de sensibilisation de l'*input* peut provoquer un besoin, de la part de l'apprenant, d'analyser ces formes récemment perçues. Cette analyse permettra à l'*input* de faire partie de la mémoire en forme d'*intake*. Cet *intake*, à son tour, modifiera l'interlangue de l'apprenant. Ce qui est important à souligner est le fait que, sans sensibilisation, l'apprenant risque de ne pas percevoir l'*input* au bas niveau (processus ascendant) ou de ne pas créer un besoin relais qui le motiverait à analyser cet *input*. Il n'aurait perçu que le sens (le haut niveau, ou le processus descendant) de l'*input*, ce qui risquerait de nativiser<sup>91</sup> l'*intake*. L'*output* provient de l'*intake* mais, à cause de nombreuses influences affectives et cognitives, ne le reflète pas exactement.

---

<sup>89</sup> Skehan, 1998, pp. 55-57.

<sup>90</sup> Nancy résume l'interaction entre *input*, *intake* et *output* dans Ginet, 1997, pp. 51-56 et 71-76.

<sup>91</sup> La nativisation est le résultat d'une prise en compte de la L2 ou la C2 selon les critères de la L1 ou la C1. Voir Nancy dans Ginet, 1997, p. 72.

L'existence d'au moins deux systèmes de connaissances analytiques de mémorisation expliquerait assez facilement le phénomène de fossilisation. Dans un des systèmes, celui basé sur la mémoire, des unités sont mémorisées telles quelles pour accélérer la production et lui donner plus d'aisance. Si ces unités sont comprises par les interlocuteurs durant une conversation, l'apprenant les garde en mémoire pour les utiliser de nouveau. Il se peut que ces unités soient mal construites ou ne proviennent pas de la L2. Si l'interlocuteur les laisse passer sans commentaire ou sans reformulation, l'apprenant ne peut pas prendre conscience du problème. Dans ce cas, ces unités n'empêchent pas la compréhension et peuvent devenir fossilisées.<sup>92</sup>

Il faut savoir à quel moment il est possible de faire un travail de sensibilisation sur la forme pour éviter les problèmes de compréhension et de production. Il semble logique qu'au moment de l'*input* durant une conversation, l'apprenant écoute pour extraire des informations sur le fond et non sur la forme. Le traitement de l'information concerne en priorité le fond du message (processus descendant) pour les raisons citées plus haut ; si l'apprenant veut faire partie d'une discussion, il faut qu'il puisse la suivre. Cet acte laisse peu de possibilité à l'apprenant de se concentrer sur la forme. Elle ne le concernera que si elle devient source d'incompréhension.

Si un travail de sensibilisation est à faire sur l'*input*, il faut d'abord travailler le contenu. Le travail sur la forme n'est pas possible avant de travailler le sens. En prenant en compte ce que nous venons de voir, il serait difficile de faire un travail de sensibilisation sur la forme dans un contexte de discussion. En revanche, sur des documents de compréhension orale, avec des activités de sensibilisation et de focalisation sur la forme, il est possible, au stade de l'*input*, de travailler implicitement une forme, puis de récupérer ce qui est appris ainsi pour la production de la forme et pour la compréhension du document.

Input can become implicit knowledge when the learner carries out the following operations :

1. Noticing (i.e. paying attention to specific linguistic features in the input).
2. Comparing (i.e. comparing the noticed features with the features the learner typically produces in output).
3. Integrating (i.e. constructing new hypotheses in order to incorporate the noticed features into the interlanguage system).<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> Skehan, op. cit. pp. 59-61.

<sup>93</sup> Ellis, R., 1997, *SLA Research*, p. 119.



Ce qui paraît important par rapport à la sensibilisation ici est que l'attention doit être mise sur la forme car elle ne s'apprend pas uniquement en écoutant et en parlant. Une présentation explicite des formes n'est pas une grande réussite.<sup>94</sup> L'attention sur la forme, à travers une négociation du sens n'a pas apporté de bons résultats non plus.<sup>95</sup> Il faut donc que l'attention de l'apprenant soit attirée sur la forme de manière inductive, pour lui faire prendre conscience de la forme. Toutefois, la focalisation sur la forme doit être menée naturellement.<sup>96</sup> Notre travail de recherche propose à l'apprenant un travail<sup>97</sup> sur un document contenant des activités de découvertes. Ces activités proposent une amorce à la curiosité des utilisateurs, et cette curiosité pourrait mener à la sensibilisation de la structure ou la forme qui est au cœur de chaque activité.

Skehan développe une analyse sur le fait de remarquer certaines formes. Celles qui se répètent souvent au cours d'une conversation avec les apprenants de L2 sont celles qui se remarquent le plus et pour lesquelles les apprenants peuvent tout de suite construire des hypothèses sur ce qu'elles représentent et comment les utiliser. Les formes très faibles ou peu répétées sont celles qui ne retiennent pas l'attention des apprenants, de ce fait, elles peuvent ne jamais être remarquées et étudiées. Par conséquent, il est souhaitable que ces formes se fassent remarquer à l'intérieur de l'instruction de la L2.<sup>98</sup>

La sensibilisation consciente ou la conscientisation semble aider dans la focalisation sur certains aspects de forme. Ceci a tendance à basculer l'apprenant vers une perspective de fonctionnement basée sur le système analytique, ce qui pourrait mener à un changement à plus long terme. Plus l'apprenant s'appuie sur ces processus, plus il s'appuiera sur sa mémoire à long terme pour la production, ce qui pourra amener l'apprenant à changer l'interlangue sous-jacente et à consolider ce changement.<sup>99</sup>

Dans les trois phases de traitement des informations que nous connaissons : *input*, *intake* (le traitement central), et *output*, nous avons surtout discuté de la phase *input*. Si nous cherchons les conditions optimales pour l'apprentissage, il faut savoir que la sensibilisation se place surtout au niveau de l'unité centrale de traitement des

---

<sup>94</sup> Op. cit., pp. 116-118.

<sup>95</sup> Foster cité dans Skehan, 1998, p. 40.

<sup>96</sup> Skehan, 1998, p. 40.

<sup>97</sup> Voir développement de ce travail sur multimédia, chapitres IV et V

<sup>98</sup> Skehan, 1998, p. 46-52.

<sup>99</sup> Op. cit., p. 57.

données. La perception et la focalisation se font au niveau de l'*input*.<sup>100</sup> L'*output* puise dans les deux systèmes de connaissances pour produire. Notre souci jusqu'ici a été surtout la précision.

Quand il s'agit de la précision, il faut aussi tenir compte du temps de préparation. En effet, des études faites par différents chercheurs semblent indiquer que plus l'apprenant a du temps pour préparer une tâche de production, plus il produit correctement jusqu'à un certain point. S'il a beaucoup de temps, il s'attardera davantage sur la précision puis sur l'expression d'idées complexes à formuler. Sa priorité est donc la précision pour passer ensuite à un fond plus complexe s'il a plus de temps. Si une autre tâche est ajoutée (un guidage pour ce qu'il faut inclure dans l'information par exemple) la précision diminue.<sup>101</sup> Ces études semblent être en accord avec celles en neurosciences présentées plus haut. Nous avons vu, en effet, que le cerveau limbique, émotionnel, a besoin d'un contexte positif et de réussite. Si l'apprenant a du temps pour se préparer, il est dans un contexte de réussite. Sa présentation sera forcément mieux dans ces conditions que s'il devait présenter quelque chose sans préparation. Cette situation le mettrait plutôt dans un contexte négatif où le cerveau limbique risquerait de le bloquer.

Skehan rejette provisoirement les approches de la grammaire universelle, le modèle multidimensionnel, et le modèle d'analyse et contrôle, parce que ces approches, pour l'apprentissage d'une L2 n'arrivent pas séparément à décrire de façon satisfaisante la représentation, l'apprentissage et le changement du système interlangue et les performances de traitement. Chaque modèle insiste sur l'un des trois champs en oubliant un peu les autres. Aucun n'arrive à expliquer le lien entre les performances et les changements, c'est-à-dire comment la pratique de la communication peut mener à un changement du système interlangue sous-jacent.

Skehan propose donc une unité de principes qui lie l'apprentissage à la performance : l'approche basée sur les tâches. Deux systèmes fonctionnent en symbiose : le système analytique et le système basé sur la mémoire d'unités lexicales. Dans une discussion qui oblige l'apprenant à participer (parce qu'elle est notée par l'enseignant, par exemple) l'apprenant s'appuie sur sa mémoire au détriment des idées plus développées. Au contraire, quand il veut s'exprimer très précisément, peu importe le temps, il s'appuie sur le système analytique qui est génératif et lui permet de créer le

---

<sup>100</sup> Op. cit., pp. 61-62.

sens voulu, mais au détriment de la rapidité et de l'aisance. Il faudrait trouver une méthode d'enseignement qui permette à l'apprenant d'analyser ce qu'il y a dans le système-mémoire et de rendre « unité » ce qu'il y a dans le système analytique car cela lui permettrait l'accès rapide à toutes ses connaissances selon le contexte de la discussion. L'enfant enregistre probablement ses connaissances de cette façon. Il faudrait trouver un moyen d'inciter l'adulte à utiliser la même démarche car ce serait logique pour la production.

learners need to be led to engage in cycles of analysis and synthesis. In other words, if meaning primacy and communicational pressure make for exemplar-based learning, it is important that there should be continual pressure on learners to analyse the linguistic units they are using, so that they can access this same material as a rule-based system. Equally, it is important that when material does become available as such a system, learners should engage in the complementary process of synthesizing such language so that it will then become available in exemplar, memory-based form as well. If this is achieved, the second language learner will then be able to function in a way analogous to the first language learner and shift mode of processing to adapt to different contextual circumstances.<sup>102</sup>

Willis expose son analyse des recherches faites sur l'apprentissage de L2. Elle trouve qu'il y a trois conditions essentielles : la découverte, l'utilisation et la motivation. Elle soutient que le niveau de précision dépend surtout de l'utilisation que font les apprenants de la L2.

Some become almost indistinguishable from native speakers ; others, however, manage to communicate but with poor syntax, simply because in their social or professional circles this level of language attainment is acceptable. Such learners are likely to fossilise and cease to improve unless they have a reason to become aware of language form.<sup>103</sup>

Willis en conclut qu'une quatrième condition, l'enseignement, même si elle n'est pas essentielle, est hautement souhaitable. Elle ne soutient pas le postulat que l'enseignement des formes changera l'ordre dans la séquence d'acquisition de structures grammaticales, ni que les apprenants apprendront tout ce que l'enseignement leur apporte. En revanche, l'enseignement peut aider les apprenants à percevoir (« notice ») des traits particuliers de la L2. Il peut les amener à formuler des hypothèses. Ensuite, les apprenants pourraient reconnaître ces traits dans l'*input* qu'ils perçoivent. Des activités

---

<sup>101</sup> Skehan, 1998, pp. 67-73.

<sup>102</sup> Op. cit., p. 91.

qui préconisent la sensibilisation des structures de la L2 et qui rendent l'analyse de ces formes au niveau conscient de l'apprenant sont sûrement plus bénéfiques, à la longue, que les activités qui entraînent l'apprenant à utiliser une seule forme.<sup>104</sup>

L'enseignant lui-même peut être un outil efficace à la conscientisation des formes. Ainsi, quand l'apprenant atteint la séquence d'acquisition de structures grammaticales qui lui permet d'intégrer cette forme, il a déjà les connaissances déclaratives nécessaires pour la comprendre. Il peut la transformer en connaissance procédurale. « Declarative knowledge serves as a facilitator of ultimate procedural knowledge by helping to make forms salient that would otherwise be ignored by the learner. Conscious knowledge of marked forms may help to accelerate learning and may also be necessary to prevent fossilization. »<sup>105</sup>

Néanmoins, Ellis souligne que la théorie cognitive est incapable d'expliquer la séquence d'acquisition des structures grammaticales.<sup>106</sup> Il suggère une théorie intégrée qui prend en compte la théorie cognitive, la linguistique et la psycholinguistique. Ce qu'elle apporte de plus est essentiellement la connexion qu'elle fait entre les connaissances explicites et implicites et leurs rôles dans l'apprentissage. Une connaissance explicite d'une forme aide l'apprenant à remarquer cette forme, et pourrait ainsi faciliter la connaissance implicite de la forme.

Cette théorie n'arrive pas à expliquer de façon cognitive la séquence d'acquisition. En revanche, elle résout le paradoxe de l'apprentissage des langues par l'enseignement. Bien que l'enseignement n'arrive pas directement à faire acquérir de nouvelles structures linguistiques, il parvient à faire progresser les apprenants. En fait, c'est l'apprenant qui est en charge de ce qu'il peut apprendre et à quel moment. Néanmoins, l'enseignement peut l'aider en lui proposant des activités de communication focalisées sur le sens pour qu'il développe des connaissances implicites, puis en l'amenant à développer des connaissances explicites.<sup>107</sup>

En ce qui concerne le moment de l'introduction de la sensibilisation des structures dans l'enseignement des langues, Besse et Porquier pensent qu'elle est

---

<sup>103</sup> Willis, 1996, p. 15.

<sup>104</sup> Op. cit., p. 16.

<sup>105</sup> Ellis, R., 1990, pp. 169-70.

<sup>106</sup> Op. cit., p. 184.

<sup>107</sup> Ellis, R., 1990, p. 196.

« indispensable au développement d'une véritable intuition grammaticale et devrait être entreprise dès le début de l'apprentissage. »<sup>108</sup>

A l'intérieur de l'enseignement, il y a des facteurs à prendre en compte qui peuvent sensibiliser les apprenants à la structure de la L2. Kennedy étudie comment les explications faites au cours de l'enseignement de langue peuvent servir à sensibiliser l'apprenant aux structures de la langue. Elle soutient que les explications peuvent amener les apprenants à remarquer certaines structures, ce qui serait le premier pas vers la conscientisation des structures. Au lieu de demander à l'apprenant d'essayer de retrouver le fonctionnement de la structure et son sens, ce qui lui demanderait une importante gestion mentale compensatoire<sup>109</sup>, le recours à l'explication semble plus facile et efficace pour les parties moins complexes des structures. Kennedy suggère que « Explanations could help learners to notice features of the language input which are then attended to and could become intake. »<sup>110</sup> Cependant, le simple fait de dire quelque chose ne suffit pas à faire une demande cognitive de la part de l'apprenant. Il faut forcer l'apprenant à réfléchir ou à comparer pour que le processus cognitif se mette en marche. L'explication efficace doit stimuler le processus cognitif, et ainsi rendre la rétention de la structure plus facile.<sup>111</sup> Dans sa conclusion, Kennedy résume : « Good explanations can cognitively engage the learner, forcing him to confront difficulties that in some tasks he could ignore because he could indeed get at the meaning without understanding that much of the language. »<sup>112</sup>

De la même manière, l'enseignement de la grammaire peut ajouter à la conscientisation langagière car il peut modifier des règles erronées que l'apprenant a formulées en observant les structures. Il peut aussi confirmer des règles hypothétiques que l'apprenant a découvertes, et il peut ajouter des règles à celles que l'apprenant connaît déjà.

Thus, with regard to the learners' conscious hypotheses-formation process, the teaching of grammar has a pre-discovery and post-discovery role. The pre-discovery role entails providing learners with ready-made rules. The post-discovery role is one for verifying (i.e. confirming or modifying) the rules which have already been discovered. However, it may not be possible to tell which role grammar instruction will play at a given time for a given

---

<sup>108</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 171.

<sup>109</sup> La notion de gestion mentale compensatoire vient de Narcy in Ginet, 1997, p. 81.

<sup>110</sup> Kennedy, 1996, pp. 27-28.

<sup>111</sup> Op. cit., pp. 30-31.

<sup>112</sup> Kennedy, 1996, p. 36.

learner. What is a new rule for one learner may confirm another learner's correct but tentative rule and modify yet another learner's incorrect rule.<sup>113</sup>

Il ne faut en aucun cas tomber dans l'excès de l'enseignement des règles de grammaire comme autrefois. Mohammed décrit les techniques inacceptables pour le développement de la précision : la focalisation sur l'analyse des phrases, l'articulation de règles, la mémorisation des faits sur la langue, et la présentation d'analyse métalinguistique complexe.<sup>114</sup>

A l'écrit, la sensibilisation paraît aussi pertinente. Monique L'Huillier et Raynalle Udris ont mené une recherche intéressante sur la question avec des apprenants de français L2. Les résultats montrent que plus un apprenant est conscient des codes et structures de L2, plus sa stratégie de lecture est focalisée et efficace. « It appears obvious that encouragement of awareness of the codes and structures of the language has a role to play in giving learners more emancipation in front of texts, in making them able to identify their difficulties and deal with them more efficiently. » Les auteurs confirment que le développement des stratégies de lecture dans l'enseignement de L2 peut aider l'apprenant à se sensibiliser aux différents aspects linguistiques et contextuels. Cette sensibilisation peut l'amener à mieux comprendre la cohérence du texte.<sup>115</sup>

Pour résumer, toutes les analyses et résultats de recherches que nous venons de citer tendent à démontrer que si l'enseignant parvient à expliquer une forme nouvelle à l'apprenant, de façon pédagogique, en évitant les erreurs des méthodes centrées sur la grammaire comme sujet en elle-même, l'apprenant devrait pouvoir intégrer ces connaissances étape par étape. Il est d'abord conscient de cette forme. Il essaie de l'utiliser ; il fait une erreur et reçoit un *feed-back* correctif qu'il analyse par rapport à ses connaissances. Il modifie ses connaissances. Il réutilise la forme et cette fois, elle n'attire pas de *feed-back*. L'apprenant peut l'utiliser de moins en moins consciemment. Cette connaissance deviendra procédurale et subconsciente. Mais ce scénario ne peut être juste que si la forme analysée est présentée au bon moment dans la séquence d'acquisition de structures grammaticales de l'apprenant. Ce n'est pas souvent le cas.

---

<sup>113</sup> Mohammed, 1995, p. 52.

<sup>114</sup> Op. cit., p. 54.

<sup>115</sup> Huillier et Raynalle, 1994, p. 184.

Nous tirons la conclusion que la conscientisation est essentielle dans cette procéduralisation. La rencontre et l'analyse d'une forme présentée à un moment de la séquence d'acquisition non propice à son intégration consciente puis subconsciente doit faire partie des connaissances déclaratives qui restent au niveau conscient pour « mûrir ». Au moment où la séquence d'acquisition est prête à recevoir la structure, celle-ci peut enfin « mûrir ». Dans ce cas, il y a deux possibilités qui permettent à l'apprenant d'être prêt à comprendre le fonctionnement et le sens de cette structure et à l'utiliser (bien qu'avec hésitation au début). Soit l'apprenant retrouve cette structure parmi ses connaissances déclaratives, soit l'enseignant lui rappelle la structure, grâce à une explication, une règle de grammaire rappelée ou par une autre technique. Grâce au *feed-back* correctif donné à ce moment (donc après « mûrissement » et non avant) l'apprenant peut comparer et modifier ses hypothèses.

#### 4. la sensibilisation phonologique

L'exercice de répétition démontre bien à quoi peut servir la sensibilisation. L'apprenant doit répéter les modèles qu'il entend mais « Il les répète comme il les perçoit, en fonction des "cribles" sémiotiques qui sont les siens (phonologiques mais aussi grammaticaux et métalinguistiques). »<sup>116</sup> Le rôle d'une sensibilisation serait de « modifier la perception première qu'il [l'apprenant] se fait du modèle proposé. »<sup>117</sup> Cette sensibilisation doit aider l'apprenant à distinguer les sons et relations qu'il connaît de la L1 et ceux de la L2.

Pour illustrer ce phénomène phonologique, nous avons procédé à une petite expérience. Au milieu d'une phrase, les mots tels que "some", "to" ou "can", non-accentués, passent souvent inaperçus chez nos étudiants de niveau intermédiaire. Nous avons proposé une simple dictée pour vérifier cette crainte : « I can count to ten in Spanish ». Plusieurs étudiants ont écrit « I count ten in Spanish ». Les sons [kn] et [tB] peuvent être entendus au mieux comme des hésitations, ce qui explique qu'ils ne sont pas toujours compris et transcrits par les étudiants. Une tâche de sensibilisation phonologique devrait se pencher tout d'abord, avant une simple activité de répétition, sur la découverte des disparités entre les sons de la L1 et ceux de la L2. Une focalisation

---

<sup>116</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 125

<sup>117</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 125.

sur les phonèmes réduits serait très importante dans le cas où l'anglais est la L2, car ils sont difficilement aperçus par des apprenants francophones. Dans le cadre de cette recherche, plusieurs modules multimédia ont été conçus avec comme but la sensibilisation phonologique (voir détails dans le module *Fake Hormones : 2.05.01*, chapitre V.)

Le premier module multimédia que nous avons conçu pour répondre à ces impératifs de sensibilisation est assez simple et contient les grandes lignes de la sensibilisation phonologique : la distinction entre les phonèmes pleins et réduits, la comparaison implicite avec des phonèmes français, la recherche de ces phonèmes en contexte et enfin leur reproduction.

Au début du module, quelques phrases sont proposées en dictée. Si l'apprenant ne parvient pas à distinguer certains sons, il est encouragé à continuer le module. Les apprenants pour qui ce travail est assez simple sont dirigés vers une partie plus complexe de la phonologie. Il ne faut en aucun cas ennuyer des apprenants pour les raisons décrites plus haut dans notre discussion sur les trois cerveaux.

L'apprenant qui continue entrera pas à pas dans le module. Le son travaillé est d'abord présenté sous ses deux formes : pleine et réduite. Il sait que, dans l'activité suivante, ce son, qui est en fait un mot, existe dans chaque phrase. Il doit le retrouver. Ensuite, il entendra des phrases avec ou sans ce mot. C'est à lui de le retrouver ou d'entendre qu'il n'y est pas. Enfin, dans la dernière activité, l'apprenant poursuit avec une activité d'écoute dont l'extrait oral contient les mots travaillés, certes, mais pas nécessairement dans chaque phrase. A la fin du module, l'apprenant peut s'exercer à répéter des phrases qui contiennent les sons travaillés. C'est uniquement après cette sensibilisation phonologique en aval qu'un apprenant peut répéter « correctement » des phrases car c'est à ce moment-là qu'il entend les mots qu'il n'arrivait pas à distinguer auparavant.

## **5. La prise en compte de la culture et la rhétorique<sup>118</sup>**

Le système d'apprentissage des langues tel qu'il est pratiqué aujourd'hui insiste essentiellement sur la construction d'une phrase avec tous les problèmes de structure que cela pose. Besse souligne néanmoins qu'un problème plus vaste reste à

---

<sup>118</sup> Besse et Porquier, 1991, pp. 115-117.



traiter, celui de la « grammaire textuelle » ou rhétorique. Une fois que l'apprenant maîtrise la L2, il n'hésite pourtant pas à continuer à utiliser les formes discursives de sa L1. Pour les enseignants, cela se traduit par des lettres écrites par les étudiants en anglais qui se terminent avec des formules de politesses typiquement françaises et qui pourraient être mal interprétées comme étant un signe que l'auteur n'est pas sûr de lui, ou pire, qu'il flagorne son lecteur. D'autres exemples de formes discursives différentes dans les deux langues pourraient faire l'objet d'un chapitre entier. Ce qui nous amène à dire que la sensibilisation peut aller au delà de la structure de la langue pour englober une sensibilisation à ce qui, dans un contexte large, rend l'utilisation de telle ou telle structure particulièrement appropriée au point d'être le choix spontané de tout anglophone. Ce n'est pas notre but dans cette recherche, mais nous reconnaissons l'importance d'une telle sensibilisation dans l'apprentissage d'une langue.

## C. Autonomie de l'apprentissage

### 1. Qu'est-ce que l'autoapprentissage ?

L'autoapprentissage est devenu l'une des réponses expérimentales aux problèmes posés lors de la mise en place des différentes approches discutées dans notre premier chapitre. Le peu de temps consacré à l'apprentissage des langues, les stratégies variées utilisées par les différents apprenants, leurs motivations diverses rendent attirant un dispositif comprenant l'autoapprentissage.

Pour aborder la question de l'autoapprentissage, il faut commencer par le terme « autonomie ». Portine donne une définition : « L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. »<sup>119</sup> Cette définition nous convient pour plusieurs raisons :

1. Tout travail en autonomie doit avoir un but. Cette définition prend en compte l'objectif de « construire un projet d'action ».
2. Cette définition prend en compte le rôle de celui qui travaille en autonomie : il doit « gérer la réalisation de ce projet ».
3. Cette autonomie est placée dans un contexte : « au sein d'une structure ».
4. Le rôle de la structure est clair : elle « définit les contraintes globales » du travail en autonomie.
5. Le travail en autonomie peut nécessiter un appui extérieur et se retrouver à l'intérieur d'une structure qui « apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. »

Dans le cadre de l'autoapprentissage d'une L2, nous pouvons dire que l'apprenant doit « construire un projet d'action » dans le domaine de l'apprentissage de cette langue. Ce projet peut prendre plusieurs aspects, mais dans tous les cas, la réalisation de ce projet doit être gérée par l'apprenant lui-même dans le but de son apprentissage. Cet autoapprentissage se fait au sein de l'institut où se trouve l'apprenant. L'institut doit pouvoir fournir à l'apprenant tous les outils nécessaires à l'aboutissement de son projet. Cet institut doit définir les contraintes globales de l'apprentissage tout en apportant une aide pédagogique, matérielle ou autre lorsqu'elle

---

<sup>119</sup> Portine, 1998, p. 74.

est nécessaire. L'apprenant doit avoir accès, au minimum, à un enseignant-tuteur<sup>120</sup> quand il en ressent le besoin.

L'autoapprentissage nécessite donc un contexte institutionnel. Il faut faire la distinction entre un cours traditionnel et l'autoapprentissage quand tous deux se trouvent au sein du même institut et ont le même but d'aider à l'apprentissage de la L2. Si l'apprenant fonctionne en « autodidaxie » où l'autoapprentissage est le seul moyen qu'il utilise pour apprendre la L2, la distinction n'a pas lieu. En revanche, s'il fonctionne en faisant aussi partie d'un groupe-classe, il est important de faire cette distinction.

Dans l'enseignement traditionnel, l'élève est individué, c'est-à-dire que - lorsqu'il est considéré en tant qu'individu - il n'est pas pris en compte dans son individualité mais comme un échantillon moyen des individus du groupe. Dans une procédure d'autonomisation, l'élève est individualisé. Il est à la fois membre du groupe-classe (car l'individualisation des élèves ne signifie pas la disparition du group-classe en tant qu'entité, notamment pour certaines tâches) et individualité ayant son projet propre et ses caractéristiques personnelles. L'enseignant doit être capable de co-gérer la réalité du groupe-classe et ses exigences et les réalités individuelles avec leurs exigences.<sup>121</sup>

Nous retiendrons cette distinction pour le chapitre sur les champs de recherche, mais elle est aussi intéressante pour notre discussion sur l'autoapprentissage. Dans le contexte d'un institut, il faut trouver les aides nécessaires à l'achèvement d'un projet d'apprentissage en L2. Comme nous l'avons vu dans la définition de Portine qui nous sert de cadre référentiel, nous ne pouvons pas considérer qu'un autoapprentissage se fait sans aide pédagogique humaine. Un enseignant est nécessaire pour fournir la méthodologie de travail sur le projet, éventuellement pour répondre à des questions qui témoignent d'un besoin de motivation, de mise en route ou de remise en bonne voie. Cet enseignant est le premier paramètre contextuel « de la mise en place de procédures d'autonomisation de l'apprenant. »<sup>122</sup>

Les outils et le matériel sont importants pour donner la possibilité à l'apprenant d'exploiter de nombreux documents. Un éventail de produits est obligatoire dans un dispositif d'autoapprentissage car on doit pouvoir toucher au plus grand nombre de styles d'apprentissage. Ce matériel peut se trouver dans un centre de ressources

---

<sup>120</sup> Terme utilisé par Vincent-Durroux et Poussard, juin 1998, p. 41.

<sup>121</sup> Portine, 1998, p. 74.

<sup>122</sup> Op. cit., p. 74.

langues pour faciliter la recherche de documents variés. Les outils aussi doivent être nombreux. L'ordinateur multimédia, en poste de travail isolé, en réseau ou en laboratoire multimédia, mais aussi, le magnétophone, le magnétoscope et le satellite pour la télévision doivent faire partie des outils. Le matériel peut inclure des livres de méthodes, des nouvelles et des romans, des audio-cassettes et des vidéo-cassettes, des dossiers pédagogiques, des CDroms et autres types de logiciel, et Internet. Ces considérations ont leur importance dans la mesure où l'espace de formation « est l'un des trois paramètres contextuels de la mise en place de procédures d'autonomisation de l'apprenant. »<sup>123</sup>

Le troisième paramètre est le temps. « Il doit être géré comme une composante du processus. »<sup>124</sup> Mais ce troisième paramètre est entièrement entre les mains de l'apprenant.

Dans le dispositif d'autoapprentissage d'une L2 décrit par Vincent-Durroux et Poussard,<sup>125</sup> le raisonnement, la mise en application, le centre de ressources, l'enseignant-tuteur, et le rôle de l'apprenant sont définis en détail, et suivent dans l'ensemble les conseils de Portine. Il manque un aspect : celui de construire un projet d'action. Le résultat est qu'il manque des objectifs précis pour les apprenants.

Il faut noter également, pour ce qui est du parcours, les deux types majeurs de comportement qui semblent se dégager : celui de l'apprenant qui se fixe des objectifs sur du long terme et qui y reste fidèle tout au long de l'année (reprise de la grammaire ; travail de la compréhension orale...) ; et celui de l'apprenant qui navigue d'un produit à l'autre, ou encore qui alterne consciencieusement les supports, survivance peut-être du parcours suivi en premier cycle. Nous pouvons, légitimement, nous poser la question du lien que les apprenants font entre les différentes séances, pour ce qui est de l'appropriation langagière qui en résulte. Que construisent-ils ?<sup>126</sup>

Cette réflexion montre bien un manque de lien dans le travail qui pourrait être en partie comblé par la construction de projet que Portine décrit dans la citation plus haut. C'est pourquoi nous retenons sa définition d'autonomie, car elle nous semble complète. Une mise en autonomie ne peut se faire de façon entièrement réussie sans cet aspect de projet qui donne un but à l'apprentissage tout en liant entre eux les différents aspects du travail fait par l'apprenant.

---

<sup>123</sup> Portine, 1998, p. 74.

<sup>124</sup> Op. cit., p. 74.

<sup>125</sup> Vincent-Durroux et Poussard, 1998.

<sup>126</sup> Vincent-Durroux et C. Poussard, p. 43.

## 2. La Valeur ajoutée

Il y a plusieurs raisons de vouloir amener les apprenants à travailler en auto-apprentissage. Pédagogiquement, cela permet, entre autre, de mieux cibler les besoins de chaque apprenant. Par exemple, s'il est vrai qu'il existe une séquence d'acquisition bien précise, il faudrait pouvoir s'assurer que les apprenants de niveaux disparates puissent recevoir le bon enseignement au bon moment. Ceci nécessiterait un enseignement individualisé très sophistiqué.<sup>127</sup>

Dans le contexte mondial actuel, la maîtrise de plus d'une langue devient presque vitale, notamment pour un travail en entreprise internationale et dans tous les secteurs d'activités européennes. Malheureusement, il est de plus en plus difficile d'avoir un enseignement de langue suffisant quand des restrictions budgétaires forcent les universités, entre autres, à diminuer le nombre d'heures dans l'enseignement des langues étrangères. Il est essentiel, dans ce contexte, d'optimiser le travail avec l'enseignant en lui permettant de se consacrer strictement à ce qu'il peut faire mieux que les outils technologiques, notamment la gestion d'activités communicatives. Le travail de précision ne doit pas être mis de côté pour autant.

Dans l'approche intégrative, la langue est perçue à la fois comme un système de communication et un code linguistique. Bien qu'il soit possible, à la limite, de communiquer sans langue, on y affirme qu'un rapport dialectique unit la communication à la maîtrise de ce code : plus on a l'occasion de communiquer et plus on maîtrise le code. Inversement, moins on maîtrise le code et moins on arrive à communiquer efficacement. L'approche intégrative rejette donc la dichotomie classique entre la grammaire (ou connaissance du code) et la communication. En effet, une langue qui ne communique rien n'est pas une langue, et une communication sans langue ne communique que très peu.<sup>128</sup>

L'apprenant doit donc faire ce travail en dehors de son cours de langue. Le dispositif d'autoapprentissage devient ainsi indispensable dans un dispositif de formation. Le développement des compétences de communication et le guidage vers une meilleure conceptualisation du fonctionnement de la langue (faisable en partie en centre de ressources langues) seront les deux points forts à traiter grâce aux conseils de

---

<sup>127</sup> Ellis, R., 1990, p. 168.

<sup>128</sup> Nemni cité in Germain, 1993, pp. 170-171.

l'enseignant. Les autres tâches décrites plus haut pourront donc être faites en dehors du cours, chaque étudiant traitant les points qu'il estime les plus importants pour lui à l'intérieur d'un projet qu'il construit et gère.

## **Chapitre II**

### **Champs de recherches**

L'Université Claude Bernard se caractérise par ses recherches scientifiques et médicales et par ses chercheurs rattachés au CNRS. Elle est divisée en deux fédérations : sciences et santé. Cette université réunit approximativement 17000 étudiants du DEUG au doctorat. L'enseignement des langues est minoritaire. Ce sont en majorité les étudiants en DEUG qui sont obligés de suivre des cours de langues. Néanmoins, trois licences et une maîtrise sont habilitées à suivre des cours d'anglais dans la fédération « sciences ». En « santé », les deuxième et troisième années de médecine, pharmacie et odontologie suivent obligatoirement des cours de langues. Les six IUP (l'Institut de l'environnement et d'écodéveloppement, l'Institut de management, etc.) obligent leurs étudiants à apprendre deux langues. Les deux IUT rendent les cours de langues obligatoires durant les deux années d'études. Ceci fait qu'il y a chaque année environ 3200 à 3500 étudiants qui suivent des cours de langues à Lyon 1. Entre 2500 à 2700 suivent des cours d'anglais, 500 à 600 suivent des cours d'allemand et 140 à 200 suivent des cours d'espagnol. Il y a donc 2000 heures de cours de langues. Ces cours sont assurés par 32 enseignants dont un Maître de conférence, trois agrégés, huit certifiés, quatre PASTs et 16 vacataires.

Le Centre Commun de l'Enseignement des Langues dirige la totalité des cours de langues dans les deux fédérations. Physiquement, le centre se situe sur le domaine de la Doua à Villeurbanne, mais les enseignements se font sur tous les sites de l'Université : Lyon Sud, Rockefeller, Odontologie et la Doua, ce qui pose de nombreux problèmes pour l'organisation des cours.

Sur chaque site, il y a un petit nombre de salles réservées pour l'enseignement des langues. Ces salles contiennent du matériel souvent utilisé par les enseignants pour assurer leurs cours tel que téléviseurs et magnétoscopes. De plus, chaque site est équipé d'un centre de ressources langues contenant du matériel audio-visuel et informatique.



## A. Le Contexte pédagogique large à l'Université Claude Bernard Lyon 1

L'enseignement des langues à l'Université Lyon 1 a longtemps été caractérisé par les « trois P » décrit par Skehan :<sup>129</sup> la présentation (d'une structure par exemple), la pratique (par des exercices, souvent structuraux, mais plus récemment lacunaires, QCM, etc.), et la production (souvent limitée à une phrase en réponse à une question posée). C'est une approche de l'enseignement des langues qui n'a pas été supplantée par l'approche communicative à Lyon 1, excepté par quelques enseignants qui ont rapidement repris l'approche des trois P. Cette approche, comme l'explique Skehan, est très appréciée par la facilité d'organisation et le rôle central de l'enseignant, par la facilité de l'évaluation, et aussi par la facilité de faire passer ce type d'enseignement aux nouveaux enseignants. L'approche communicative était faible dans ces domaines. Ces pratiques existent encore aujourd'hui. Les enseignants n'ont pas de livre de « méthode » : ils font découvrir aux étudiants des documents concernant les domaines de spécialité de chaque groupe-classe. La découverte d'un document passe souvent par une première présentation de structure. Le document est le support de cette présentation. Les exercices, bien qu'ils incluent des questions de compréhension du document, reposent essentiellement sur la structure étudiée. Enfin, l'étudiant est permis de parler en répondant aux questions de l'enseignant qui focalise la plupart de ses questions plutôt sur l'utilisation de la structure que sur l'éventuelle production orale de l'étudiant. La structure grammaticale donc, bien que rendue un peu plus discrète parfois grâce à la découverte d'un document, reste néanmoins le centre de l'organisation d'un cours d'anglais pour une grande partie de l'enseignement à Lyon 1.

Willis nous explique les principaux problèmes de ce type d'enseignement. Elle explique que parfois, les apprenants arrivent à s'exprimer au moment de la production libre sans avoir recours à la forme visée. Ou bien, au contraire, ils utilisent la forme beaucoup trop souvent dans le but de la contrôler. Ils ne communiquent pas vraiment dans ce cas. Enfin, parfois ils arrivent bien à utiliser la forme visée en cours, mais en dehors du cours, ils ne l'utilisent pas quand il le faut ou bien ils l'utilisent à

---

<sup>129</sup> Skehan, 1998, p. 94.

tort.<sup>130</sup> « Unfortunately the PPP cycle restricts the learner's experience of language by focusing on a single item. By relying on exercises that encourage habit formation, it may actually discourage learners from thinking about language and working things out for themselves. »<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Willis, p. 134.

<sup>131</sup> Willis, p. 135.

## **B. Les outils d'enseignement**

Chaque enseignant apporte à sa classe de langue des matériaux que l'on peut appeler des outils pour l'aider dans sa tâche. C'est en ceci que le premier « P », la présentation, varie d'un cours à l'autre et d'un enseignant à l'autre. C'est aussi dans l'utilisation de ces outils que l'on voit l'influence des méthodes développées au cours des années et parcourues rapidement dans notre premier chapitre. L'enseignement des langues à Lyon 1 est en fait basée sur les trois P mais force est de constater que l'approche est plus éclectique qu'intégrative.

### **1. Livres de méthodes**

Le livre de méthode est un outil utilisé par l'enseignant pour la préparation de ses cours (et non à l'intérieur du cours avec les étudiants) aussi bien pour des raisons pédagogiques que pour des raisons pratiques. Il existe des livres de méthode pour toutes les théories linguistiques. Il était même question récemment de rendre obligatoire pour tous les enseignants de premier cycle l'utilisation d'un livre de méthode particulier. Contraindre tous les enseignants à suivre une seule méthode donc une théorie particulière, aurait enlevé à cet outil un aspect de ce qui le rend utile pour l'enseignant, c'est-à-dire un choix personnel par sa préférence donnée à une théorie plutôt qu'à une autre. Certains enseignants préfèrent entamer chaque cours avec la « grammaire », d'autres avec des tâches de communication, etc. Les livres de méthode sont conçus pour toutes ces préférences et ont en plus un « planning », un « livre de l'enseignant » avec les réponses, en fait, tout le nécessaire pour faciliter la préparation du cours. En général, ils suivent les trois P. Il suffit, pour l'enseignant, de se sentir à l'aise avec telle ou telle approche pour mettre en place un 'bon' enseignement.

Cependant, Lightbown nous met en garde pour ce qui concerne « la bonne méthode ». « Research on learning styles should make us sceptical of claims that a particular teaching method or textbook will suit the needs of all learners. »<sup>132</sup> Le même argument est vrai pour « teaching styles ».

---

<sup>132</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 41.

## 2. Vidéo et audio

Le laboratoire audio-oral a toujours été l'outil privilégié du structuralisme-behaviorisme par l'utilisation d'exercices structuraux. Jusqu'à récemment à Lyon 1, de nombreux enseignants ont utilisé très souvent ce type de laboratoire. Les laboratoires ne sont plus entretenus et il reste quelques enseignants qui regrettent l'utilité de cet outil pour effectuer leur « pattern drills ».

Cependant, le laboratoire de langues pourrait trouver une utilité en dehors des « pattern drills » et ainsi rendre service à l'enseignement des langues aujourd'hui.<sup>133</sup> Le laboratoire est un lieu de travail individuel, où chaque étudiant se concentre sur l'écoute d'un document choisi par son enseignant. Il peut pratiquer sa prononciation sans être entendu par ses pairs. L'intérêt, pour les enseignants comme pour les étudiants, est au niveau pratique : tous les étudiants travaillent en même temps sans déranger la classe, l'étudiant a accès à plusieurs accents, il écoute la langue parlée par des autochtones, mais surtout il développe ses compétences de compréhension de l'oral au lieu de se concentrer sur l'écrit. Selon certains enseignants de Lyon 1, les étudiants ont tous la possibilité de pratiquer la langue grâce au laboratoire de langues alors qu'en cours, il n'y a jamais assez de temps pour faire parler toute la classe.<sup>134</sup>

La vidéo est un support très souvent utilisé par les enseignants. Pour certains, c'est un moyen facile d'assurer un cours, parfois intéressant pour les étudiants mais qui comporte peu d'investissement et de rentabilité pédagogiques. Pourtant, les enseignants qui s'investissent dans l'utilisation de ce moyen comme outil pédagogique savent que ce n'est pas un moyen de facilité. Le traitement de chaque vidéo nécessite une préparation pédagogique souvent longue à cause de la nature du document. Bien que la préparation pédagogique d'une vidéo se fasse mieux en équipe à cause du travail que cela impose, elle s'élabore encore individuellement. La culture du service de l'enseignant, calculé sur un certain nombre d'heures de face à face avec les étudiants, fait que les enseignants ne sont pas encore tous prêts à réaliser un véritable travail d'équipe.

---

<sup>133</sup> Voir Ph. Ely *Bring the Lab back to Life*, où l'auteur décrit des activités communicatives ou autres qui démontrent l'utilité d'un tel outil.

<sup>134</sup> La pratique de la langue au laboratoire de langues reste cependant très limitée.

### 3. Textes :

Le cours de langue classique au Centre Commun de l'Enseignement des Langues se base sur un support textuel, soit un article de magazine ou article de journal, soit parfois un article trouvé sur Internet. C'est à partir d'un texte que la plus grande partie de la Présentation (le premier P) se constitue. Le texte est souvent le point de départ pour étudier un aspect de la langue tel qu'une structure spécifique, du lexique, ou des expressions que l'enseignant estime importantes à mémoriser. Il est assez facile d'exploiter des textes de cette façon. Les étudiants peuvent se retrouver en un seul groupe pour la lecture du texte, se séparer en petits groupes pour une analyse plus précise, faire un travail à la maison,<sup>135</sup> parfois préparer un exposé et tout cela à partir d'un seul texte. Le fait que le texte est facile à photocopier n'est pas un aspect négligeable.

---

<sup>135</sup> En effet, à Lyon 1, les enseignants ont l'habitude de donner régulièrement du travail à réaliser en dehors du cours, notamment le même travail pour toute la classe et souvent sur le texte étudié en cours.

### **C. Objet de la recherche**

L'objet de la recherche n'est pas de proposer un changement dans l'enseignement en cours de langues ni même de démontrer qu'un tel changement s'impose. Il est de mener une réflexion sur la mise en place d'un outil d'apprentissage qui soit complémentaire à l'enseignement tel qu'il est conçu aujourd'hui à Lyon 1. Voilà pourquoi nous avons commencé par faire l'état des lieux de cet enseignement.

L'outil à concevoir sera inséré dans le dispositif d'autoapprentissage. Avec un tel dispositif, les étudiants peuvent assurer davantage d'heures de langue sans pour autant augmenter les heures d'enseignement. Les horaires offerts sont variés pour permettre aux étudiants de réaliser le travail quand ils sont libres. Ceci rend l'étudiant plus autonome. Ce système mène naturellement à un parcours individualisé où l'étudiant effectue un travail pour améliorer ses points faibles. L'apprentissage est ainsi rendu semi-autonome. Cet apprentissage est lié à un lieu, le « centre de ressources langues ».

## **D. Situer les centres de ressources langues à l'Université**

Les centres de ressources langues sont installés dans de très nombreux Instituts. Ils sont souvent le lieu idéal pour les étudiants pour effectuer leur travail d'autoapprentissage. A l'intérieur de ces centres, on trouve des salles offrant de nombreux outils multi-média.<sup>136</sup> Plusieurs universités ont opté pour une solution laboratoire multi-média (tel était le cas de la Formation Continue de l'Université Stendhal Grenoble III. Aujourd'hui, l'Université jouit d'une Maison des Langues) ou NTE ( tel est notre cas). A l'Université Lyon 1, le service des NTE a été divisé en deux parties : langues et sciences. Les langues bénéficient de quatre salles de ressources multimédias. Ces salles servent à valoriser le travail de l'enseignant et à accroître le nombre d'heures d'apprentissage quand elles sont utilisées à bon escient. Elles fonctionnent à l'intérieur des salles de ressources langues plus classiques (documents papiers et audio-visuel). A Lyon 1, chacune des salles multimédias fait partie d'un plus grand centre de ressources langues avec des outils audio-visuels et textuels. Pour l'étudiant, cela signifie un très grand choix de travail.

### **1. Comme supplément aux cours traditionnels**

Comme dans d'autres établissements, l'utilisation la plus courante de cette salle est en aval du cours en tant que supplément au travail réalisé avec l'enseignant. Ici, l'étudiant effectue son « homework » - le même pour tout le monde - qui peut être ensuite évalué par l'enseignant. Dans ce cas, on peut se demander si l'enseignant ne donne pas ce travail pour que l'étudiant « fasse de l'anglais ».<sup>137</sup> L'enseignant en question doit se demander quel est le but de ce travail et quels sont les critères choisis pour le travail. Le travail doit être stimulant et associé avec le reste du cours. Il doit faire partie intégrante de l'apprentissage. Plus en amont, il serait souhaitable d'avoir une instance de concertation systématique où enseignants et tuteurs réfléchissent pour mettre en commun le travail réalisé en cours et celui demandé au centre de ressources.

---

<sup>136</sup> Nous distinguons multi-média et multimédia à la façon de A. Ginet, 1997, p. 5 : multi-média étant de nombreux médias unis dans un seul lieu pour être utilisés ensemble ou séparément ; multimédia étant l'union des médias dans une seule machine.

<sup>137</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 122, en parlant de la fonction des exercices.

Nous avons choisi de décrire un cours donné par un enseignant qui intègre le multimédia pour ses groupes-classes en première et deuxième années de DEUG :

Le cours est centré sur l'enseignant. L'enseignant propose un document pertinent qui doit stimuler les étudiants. Le document est toujours très court (une vidéo de trois minutes, un article à lire en moins de dix minutes, etc.) Ce document doit apporter un *input* authentique. L'enseignant demande aux étudiants de préparer un petit exposé par groupes de deux. Une personne est chargée de présenter ce que le groupe considère comme les dix mots clés du document en guise de plan. L'autre personne présente leur interprétation du document. Un débat suit avec le groupe-classe. L'enseignant oriente les questions. Les étudiants ont à répondre en utilisant les expressions qu'ils ont retrouvées dans le document, (travail de précision), ou en utilisant des exemples extraits du document pour soutenir leur avis. Ils doivent aussi trouver d'autres titres pour le document pour un travail de synthèse, de restructuration, et d'explication. Ils sont de nouveau mis en groupes de deux pour choisir un extrait du document à traduire ensemble. Les traductions sont présentées ensuite au groupe-classe. L'enseignant oriente de plus en plus des questions sur le contenu – « Quelle scène vous a frappé? », questions sur les dates, l'information donnée, etc. - pour aller de plus en plus vers des réactions personnelles sur le sujet même et laisser de côté le document. L'utilisation des expressions telles que « I wonder why » est encouragée. L'important devient de se poser les vraies questions sur les sujets.

Il est clair qu'un travail de forme et de fond est fourni par l'enseignant et les étudiants. Le travail de négociation est fourni lors des discussions pour préparer l'exposé et les traductions. L'enseignant fournit les corrections d'erreurs répétées mais se concentre de plus en plus sur le fond au fur et à mesure que se déroule le cours. A la lumière des recherches exposées par Lightbown, ce type de cours correspond à ses critères après analyse des résultats.

Classroom data from a number of studies offer support for the view that form-focused instruction and corrective feedback provided within the context of a communicative program are more effective in promoting second language learning than programs which are limited to an exclusive emphasis on accuracy on the one hand or an exclusive emphasis on fluency on the other. Thus, we would argue that second language teachers can (and should)



provide guided, form-based instruction and correction in specific circumstances.<sup>138</sup>

Il faut toutefois aborder ces recherches avec une certaine réserve, car les recherches sur lesquelles Lightbown s'est penchée ont été menées en majorité sur des enfants et des adolescents. Il faut se demander si les résultats peuvent être transférés à notre étude. Ainsi, Lightbown insiste sur le nombre d'heures d'apprentissage : « Any school program should be based on realistic estimates of how long it takes to learn a second language. One or two hours a week - even for seven or eight years - will not produce very advanced second language speakers. »<sup>139</sup> Il faut rappeler que nos étudiants de DEUG n'ont que 25 heures de cours d'anglais par an!

C'est pourquoi l'enseignement des langues à l'Université Lyon 1 se tourne vers l'utilisation d'un système multimédia. Il n'est certes pas question de communication, de négociation de sens, ni de correction pertinente d'erreurs. Il est question d'*input* authentique, de travail notionnel, conceptuel, et de travail de précision de la langue. Le multimédia devient donc un outil de sensibilisation. L'enseignement du cours décrit plus haut comporte aujourd'hui l'utilisation du centre de ressources en aval du cours en espérant que l'outil multimédia soutiendra le travail des enseignants. Les étudiants sont encouragés (quoique pas toujours obligés) à utiliser ces outils pour un plus grand travail de sensibilisation au niveau de la structure et des formes de la langue. C'est en fait une continuation du travail réalisé en cours qui est voulue ici en DEUG.<sup>140</sup>

## **2. Comme partie du dispositif d'autoformation guidée**

Les salles sont aussi utilisées comme partie du dispositif d'autoformation guidée où l'étudiant choisit le travail qu'il veut effectuer. Il doit obtenir l'accord de son enseignant. Pour cela, il est parfois nécessaire que les deux parties négocient un contrat. Les mêmes questions se posent que dans le cadre d'un supplément au travail traditionnel : Quel est le but du travail ? Quels sont les critères choisis pour le travail ? Mais les réponses ne sont sans doute pas les mêmes car elles doivent refléter chaque parcours individualisé. Les réponses sont donc très variées.

---

<sup>138</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 105

<sup>139</sup> Op. cit., p. 113.

<sup>140</sup> Le travail d'autoformation en licence ayant un objectif différent.

Au départ, le dispositif d'autoformation guidée a été mis en place à l'Université dans le but de subvenir aux besoins des licences qui avaient été habilitées en anglais. En 1994, la responsable langues du deuxième cycle a décidé d'instaurer des parcours individualisés pour les étudiants de ces licences. Au début, il n'y avait qu'une petite salle, quelques documents écrits, quelques cassettes vidéo et audio et beaucoup de volonté de sa part. Elle a mis en place un système de contrat de formation par étudiant qui était révisable durant l'année et sur lequel était noté le parcours que l'étudiant voulait suivre. Un système de grilles de compréhension (instructions méthodologiques) par type de document guidait l'étudiant dans sa lecture ou écoute des documents choisis. Le but était que l'étudiant prenne son apprentissage en main. Les étudiants se réunissaient en groupe-classe huit fois dans l'année pour recevoir de l'enseignant une orientation méthodologique : des explications sur la façon de travailler un document oral ou écrit de façon globale ou précise, comment faire ressortir le vocabulaire utile, retrouver des structures qui posaient problème et les comprendre. Ils discutaient ensemble de leurs parcours et ainsi se retrouvaient moins seuls face aux problèmes rencontrés. Le partage des solutions était tout aussi gratifiant.

Un an plus tard, une salle de ressources multimédias a été intégrée au centre de ressources audio-visuel pour accueillir 14 étudiants. Portine soutient : « Nous pensons que les postes de formation multimédia (PFM) sont appelés à jouer un rôle important dans l'accession de l'apprenant à son autonomie. La vraie question n'est pas 'faut-il recourir ou non à des PFM ?' mais 'dans quel contexte faut-il intégrer les PFM ?' »<sup>141</sup> Pour le Centre Commun de l'Enseignement des Langues, il était clair que la salle devait jouer le même rôle que le reste du centre de ressources et servir à l'autoapprentissage. Au départ, elle devait être à la disposition des étudiants de deuxième et troisième cycles dans le cadre de l'autoapprentissage ou en accès libre. Mais il n'y avait que le logiciel auteur<sup>142</sup> prévu au départ. La raison était que le Centre Commun de l'Enseignement des Langues voulait créer du matériel spécifique pour son public - des étudiants scientifiques - compte tenu que peu de matériel sur CDrom répondait aux critères de ce type de public.

Pour la création de modules multimédias utilisant ce logiciel, le Centre de langues a recruté quatre PASTs<sup>143</sup>. Ils ont été formés à utiliser ce logiciel pour la

---

<sup>141</sup> Portine, 1998, p. 75.

<sup>142</sup> LAVAC, le système auteur conçu par Tony Toma et produit par Cpuissance3 Informatique.

<sup>143</sup> Personnel associé en sciences et technologies

création de modules multimédia, mais trois parmi les quatre ont renoncé rapidement à cette tâche, préférant d'autres responsabilités plus administratives.

Etant donné cette optique de travail, nous avons conçu et créé les modules avec peu d'analyse ou de « feedback » de la part de ceux qui connaissaient le système auteur et qui auraient donc pu être constructifs. Nous avons adopté une méthodologie de création nous continuons à développer au fur et à mesure que de nouveaux aspects sont découverts soit dans la pédagogie soit dans les performances des ordinateurs.

Avec le développement du Centre Commun de l'Enseignement des Langues, il y a eu un développement parallèle du dispositif de l'autoapprentissage. L'autoformation guidée est actuellement le dispositif utilisé pour les 2e et 3e cycles en cours de langues habilités (trois licences et une maîtrise sont habilitées à suivre des cours d'anglais dans la fédération « sciences »). Pour être valorisé, la salle multimédia devait pouvoir accueillir un grand nombre d'étudiants sur une grande plage horaire. Suffisamment de modules devaient être créés. Une fois que le matériel multimédia représentait des dizaines d'heures de travail pour les utilisateurs, un plus grand nombre d'étudiants était nécessaire pour permettre au Centre Commun de l'Enseignement des Langues de rentabiliser la salle. Le projet de départ allait s'étoffer. Il n'y avait que 200 étudiants en 2e et 3e cycle. Cependant, les 6 IUP étaient intéressés par cette salle ainsi que la « Mobilité Internationale ». Le Centre Commun de l'Enseignement des Langues a pris la décision de les inclure dans le projet. Enfin, une décision a été prise pour ouvrir la salle aux étudiants de 1e cycle. Le problème était le grand nombre d'effectifs : plus de 3000 inscrits par an pour 14 postes de travail. Sur une année universitaire de 30 semaines et une salle ouverte 20 heures par semaine, chaque étudiant aurait droit à deux heures par an sur ordinateur, un chiffre dérisoire et qui ne valoriserait pas les langues, bien au contraire (malgré certains calculs qui estiment qu'un lycéen en cours de langue ne parle pas plus de 2 minutes par semaine, donc une heure dans l'année). Il a été décidé d'ouvrir les portes aux étudiants de DEUG première année de niveau moyen et aux plus forts des étudiants de DEUG deuxième année. Ce sont des étudiants qui suivent des cours d'anglais classiques. Les critères de choix d'étudiants ont été établis par la direction du Centre Commun de l'Enseignement des Langues. Ces critères étaient essentiellement la volonté et la motivation de chaque étudiant. Cette salle multimédia s'est ainsi retrouvée dans plusieurs dispositifs alors qu'elle avait été prévue au départ pour l'autoapprentissage.

Actuellement, elle n'est pas utilisée dans le cadre d'un cours. Un enseignant ne peut pas utiliser la salle comme il utilisait un laboratoire de langues. Ce serait enlever au matériel sa spécificité. Les modules illustrent différents aspects de la langue enseignés en cours. Ils sont conçus pour aller au rythme de l'utilisateur. Ils ne sont pas conçus comme matériel d'enseignement contenant des points de grammaire explicités et des exercices à compléter, mais plutôt comme un travail de sensibilisation sur la structure, la phonologie, l'orthographe, etc. à travers un document. Le rythme n'est pas réglé par l'ordinateur, mais par l'utilisateur. En tentant d'utiliser un tel matériel en cours, un enseignant serait obligé de contrôler constamment le progrès des étudiants pour les empêcher d'aller trop vite ou trop doucement ou pour leur interdire de changer de module.

Pour éviter que le centre de ressources langues devienne une salle de cours, et aussi pour se garantir contre un mauvais usage par les étudiants, le Centre Commun de l'enseignement des Langues recrute chaque année des tuteurs anglophones qui sont eux-mêmes étudiants. Leur rôle est d'aider les étudiants à trouver le matériel qu'ils cherchent, de les aider à comprendre des extraits de textes ou de documents vidéo, de les amener à se corriger, de les inciter à parler en leur proposant des débats régulièrement et de leur montrer comment utiliser correctement les différents logiciels dont ils veulent se servir. Ils ne sont pas enseignants et ne doivent pas jouer le rôle de pédagogue, ni essayer de répondre aux questions des étudiants qui sont d'ordre linguistique ou grammatical. Le tuteur est un guide, et comme tel, il doit connaître assez bien le matériel qui existe pour suggérer un extrait vidéo ou un module dans la salle multimédia selon la demande de chaque étudiant.

Idéalement, les modules dans la salle multimédia devraient être conçus non seulement par le créateur mais aussi par les enseignants des cours de DEUG pour mieux cibler les étudiants. Une participation de la part de toute l'équipe serait souhaitable. Actuellement, une minorité d'enseignants montre un intérêt dans la conception de modules multimédias. Malheureusement ce type d'enseignement n'est pas encore entré dans les moeurs des enseignants de langues qui craignent une diminution des heures de cours au profit de l'ordinateur.

Ce n'est peut-être pas une peur sans fondement car il y a quelques années les étudiants de DEUG suivaient 40 heures de cours par an en face à face. A partir du moment où la salle multimédia a été mise en marche, les étudiants ne suivaient plus que

25 heures de cours d'anglais par an, sans pour autant retrouver les 15 heures perdues en utilisant les ordinateurs. La crainte est réelle, d'autant plus que certains membres administratifs de l'Université en cédant sous le poids du Ministère de l'Education pour diminuer le budget, ont déjà émis l'espoir de mettre les étudiants devant les ordinateurs pour réduire les heures de vacances.<sup>144</sup> Ce n'est sûrement pas un cas unique en France.

Il faut être clair devant toutes ces pressions : un dispositif qui comprend un parcours individualisé pour les étudiants est conçu comme un tout : d'une part, un cours que l'on peut appeler « atelier de communication » où l'enseignant amène l'étudiant à bien communiquer en anglais dans de nombreuses situations de communications. Dans l'atelier de communication, l'étudiant doit utiliser tous ses savoirs interdisciplinaires pour communiquer sur des sujets qui l'intéressent, qui l'interpellent, et qui font partie de la vie « réelle ». Cette réalité est celle qui est en dehors des cours, celle qui le suivra lorsqu'il rentrera dans le monde actif. Pour l'enseignant de langue, c'est le but de l'apprentissage des langues. D'autre part, c'est un parcours individualisé suivi dans un centre avec de nombreuses ressources, où l'apprenant peaufine ses connaissances, se sensibilise au fonctionnement de la L2, découvre la langue à travers des documents authentiques, à son rythme, avec autant ou aussi peu de précision qu'il estime nécessaire pour telle ou telle tâche. Nous pensons qu'il est très motivant pour l'apprenant de découvrir la langue en faisant ce qui lui plaît et ce dont il croit avoir besoin.

L'ordinateur, le multimédia, même les centres de ressources, devraient être perçus comme un moyen, un outil pour atteindre le but final qui est l'enseignement/apprentissage d'une langue.

### **a) L'autoformation guidée à Lyon 1 :**

L'autonomie de l'apprentissage des langues a été conçue de plusieurs façons en France. Certains Instituts ont tenté de rendre les apprenants totalement autonomes en construisant des centres de langues avec tout le matériel et les outils « nécessaires » à l'apprentissage des langues. Ils y installaient des apprenants qui devaient apprendre, tout seuls. Le résultat aujourd'hui est qu'il y a en France des centres de ressources bien garnis qui sont fermés par manque d'apprenants.

---

<sup>144</sup> Ce sont des informations relatées lors de certaines réunions du conseil du CCEL.

Il est certain que sans un guide pédagogique, un apprenant ne peut pas savoir quel chemin suivre pour apprendre une langue. L'apprenant doit être guidé. Il existe des centres de ressources avec un enseignant qui construit avec chaque apprenant un parcours individualisé.<sup>145</sup> L'apprenant suit son parcours et peut trouver conseil auprès de l'enseignant. Quand il arrive au bout de son parcours il négocie un deuxième parcours qui sera la suite du premier. Ce deuxième parcours tient compte des connaissances acquises lors du premier parcours. Mis à part l'enseignant, l'apprenant dans cette situation travaille essentiellement seul. Dans certains parcours dans ces centres de ressources, un cours avec un groupe-classe peut être envisagé, mais dans ce cas, le cours devient secondaire au travail en autonomie et sert surtout à mettre en pratique les compétences en cours d'acquisition.

Le premier dispositif qui prévoit l'autonomie totale, espérons le, est en voie de disparition à cause du manque de motivation et d'efficacité pour les apprenants.

Le deuxième dispositif qui prévoit un enseignant pour suivre les apprenants s'avère très pratique pour les apprenants en entreprise. En effet, sans heures de cours fixes, les apprenants utilisent les centres de ressources lorsqu'ils (les apprenants) sont disponibles. Le matériel à disposition est souvent impressionnant. L'enseignant devient de plus en plus opérationnel aujourd'hui grâce à ses années d'expérience dans un tel dispositif. Les premières années de ce type de dispositif n'étaient sûrement pas aussi positives.

Ce dispositif ne peut pas répondre à nos besoins dans une Université avec des milliers d'étudiants dont 3500 sont obligés de suivre des cours de langues chaque année. Physiquement, il n'y a pas assez de place dans nos centres de ressources pour les accueillir tous 1 à 2 heures par semaine. Il n'y a pas non plus suffisamment de matériel. Pédagogiquement, nous ne pouvons pas nous permettre de traiter des étudiants comme des professionnels déjà très indépendants, ayant une motivation personnelle et professionnelle pour apprendre une langue. Nous risquons de nous tromper. Un grand nombre de nos étudiants n'a pas encore atteint ce niveau d'indépendance et n'a pas nécessairement une motivation autre que celle de « réussir l'examen ». Il faut donc un dispositif particulier pour ce public pas toujours volontaire. Dans le dispositif actuel, le rôle des enseignants n'est pas conçu dans l'objectif de rendre les étudiants indépendants ni de trouver pour chacun une motivation personnelle. Néanmoins, il est peut-être

---

<sup>145</sup> C'est le cas du Greta de Picardie, par exemple.

possible de mener les apprenants vers une étape intermédiaire où, dans un cadre très précis, l'étudiant doit fonctionner souvent en autonomie. Ce cadre doit être agréable et motivant pour chaque étudiant concerné.

Notre dispositif d'autoformation guidé n'a rien de nouveau, mais il ne perd pas de vue ces deux caractéristiques de notre public. Il fait partie du cours de langue. C'est le cours avec l'enseignant qui est au centre du dispositif. Dans le cas des cours de langues en licence habilitée (trois licences et une maîtrise sont habilitées à suivre des cours d'anglais), chaque étudiant doit faire, en plus de ses cours de langues, un nombre déterminé d'heures en autoformation. Ces heures, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1997-98, représentaient du travail qui était souvent laissé à la discrétion de chaque étudiant. L'apprenant devait travailler sur les ressources à sa disposition pendant un temps prédéterminé. Certains enseignants demandaient aux étudiants de construire avec eux un contrat de formation qui indiquait ce que l'étudiant avait choisi d'étudier en priorité. Les choix étaient entre la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Il y avait aussi la possibilité pour certains de travailler sur un thème choisi.

#### **b) Les premiers résultats :**

Ce système était bien conçu pour stimuler la motivation de l'étudiant. Malgré le fait que les étudiants sont spécialistes d'autres disciplines, ils ont fourni un travail sérieux en anglais. Les documents analysés, des textes ou des documentaires, intéressaient les apprenants. Ils ont souvent réussi à retrouver des informations qui concernaient leurs spécialisations. Ce qui nous semble le plus positif est le fait que les apprenants ont vite trouvé un chemin de travail qui leur convenait, malgré un départ parfois flou. Le travail au rythme de chacun et la possibilité de choisir son sujet ont beaucoup motivés les apprenants, ce qui ne doit pas être négligé.

On pourrait améliorer le sujet du travail et la présentation de la méthodologie. En effet, il était naïf de notre part de demander aux apprenants de travailler soit sur la compréhension, soit sur la production. Au vu des recherches sur le plan cognitif, il est clair que ce type de travail nuit à un apprentissage complet de la langue. L'apprentissage de la compréhension orale doit passer par la production orale pour être plus efficace, comme l'apprentissage de la compréhension écrite doit passer par la

production écrite. Le lien entre l'écrit et l'oral doit être prévu dans un apprentissage de langue. Nous le prévoyons dans les dispositifs à venir.

La méthodologie présentée sur une grille de compréhension était relativement compliquée à suivre pour les apprenants. Le résultat était que des analyses d'articles de magazines ont été faites de la même façon que des études d'articles de journaux. Un exemple surprenant est le cas d'un apprenant qui a effectué un travail de précision sur un film de deux heures! Ce n'était pas étonnant que ce même étudiant n'ait pas réussi à travailler plusieurs types de documents durant l'année. Nous concevons actuellement une méthodologie de travail sur des pages WEB <<<http://www.univ-lyon1.fr/ccel/methode/prolang.htm>>> pour tenter de faciliter l'exploitation des documents dans le but d'apprendre une langue étrangère.

### **c) Le cas de l'autoformation semi-guidée :**

Les étudiants du secteur Santé reçoivent un enseignement intensif au début de l'année. Les enseignants leur expliquent les objectifs de l'autoapprentissage qui suivra cette instruction intensive : les apprenants se prépareront à un examen de fin d'année qui testera leurs compétences en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite en passant par la grammaire et le lexique (l'examen de vocabulaire faisant partie des examens de compréhension orale et écrite). Les apprenants ont un centre de ressources à leur disposition pour faire ce travail d'apprentissage. Ils revoient leurs enseignants quatre fois dans l'année pour un suivi qui se focalise essentiellement sur leur projet de production orale. En effet, les apprenants doivent préparer un exposé de 10 à 15 minutes sur un sujet lié à la santé. Les séances de suivi servent surtout à une préparation méthodologique de cet exposé.

Le temps que passent les apprenants dans le centre de ressources autre que pour ce projet est géré par eux mêmes. Ils font ce qui leur semble important. Ce dispositif ressemble à celui mis en place à Montpellier et décrit dans un article par L. Vincent-Durroux et C. Poussard.<sup>146</sup> En lisant les cahiers de bord des apprenants<sup>147</sup>, on se rend compte que les activités effectuées sont choisies aléatoirement sans liens entre elles. Les apprenants travaillent aussi facilement un documentaire vidéo une semaine,

---

<sup>146</sup> Voir Vincent-Durroux et Poussard, 1998.



un CDrom de terminologie la semaine suivante et un article de *Newsweek* la semaine d'après. Il est possible que des liens existent, mais le contraire est tout aussi possible. Ce n'est que pendant les séances de suivi que les enseignants, en discutant avec les apprenants, se rendent compte que le travail effectué est complètement hétéroclite par manque de cadre de travail plus précis que celui d'un examen à la fin de l'année.

Dans les évaluations de formation qu'ils remplissent à la fin de l'année, les apprenants ressentent ce manque d'encadrement. Bien qu'ils apprécient en théorie de travailler à leur rythme sur les documents de leur choix à l'heure qui leur convient le mieux, ils sont nombreux à soutenir qu'ils n'ont pas fourni un travail suffisant pour progresser. Ils ressentent une certaine malaise dans la dispersion du travail qu'ils fournissent. L'objectif n'est pas clair pour eux. Ils sont plusieurs à nous signaler que le travail en autoapprentissage est une bonne idée, mais qu'il leur faut plus de structure, ce que nous traduisons par « guidage ».

Nous nous rendons compte que ce type de structure n'oblige pas les apprenants à faire des liens entre les tâches qu'ils préparent. Cette situation les démotive. Dans l'état actuel des recherches, il est question surtout de faire travailler des apprenants sur un même thème à la fois.<sup>148</sup> Ce qui importe est que l'apprenant rencontre un lexique riche et des structures variées pour éviter le problème de fossilisation qui ressort d'une focalisation sur une seule forme ou structure à la fois. Le travail sur un sujet fournit à l'apprenant une motivation extra-linguistique. S'il doit trouver des informations sur un sujet, le faire en anglais devient secondaire. Pour éviter l'effet pervers que cela peut provoquer, la focalisation étant ailleurs, l'apprenant risque de ne pas prendre garde à la structure de la langue qu'il lit ou qu'il écoute, des activités de sensibilisation doivent être incorporées dans ce type de travail.

En santé, la stratégie mise en place doit aller dans le sens d'un autoapprentissage plus guidé où l'apprenant n'est pas contraint de choisir aléatoirement le travail de la semaine. Il doit travailler dans un cadre plus précis à la découverte d'un sujet à travers des documents en L2, par exemple.

---

<sup>147</sup> Quelques exemples de cahiers de bord sont présentés dans l'annexe 7

#### **d) Le cas de l'autoformation guidée :**

Certains groupes d'étudiants utilisent un dispositif d'autoapprentissage qui nécessite de leur part de choisir un parcours plus précis que le parcours que nous venons de décrire qui a lieu dans l'enseignement d'anglais dans la fédération Santé. Ce sont quatre groupes d'étudiants de licence habilitée et les étudiants de l'Institut de Génie de l'Environnement et de l'Ecodéveloppement (IG2E).

Dans ce dispositif, l'objectif est essentiellement individuel. Chaque étudiant discute avec un enseignant. Ils décident ensemble du meilleur type de travail à effectuer par rapport aux besoins de l'étudiant.

Les cours sont divisés de la façon suivante pour l'IG2E : l'atelier de communication doit amener l'étudiant à pratiquer la communication orale, puis le parcours individualisé est le moment où l'étudiant effectue un travail de compréhension avec un plus grand souci de précision.

Pour les étudiants de licence, l'atelier de communication est remplacé par des séances de suivi qui servent à donner une méthodologie de travail aux apprenants pour les guider dans l'exploitation des documents mis à leur disposition. Le travail en autoapprentissage est le même pour les deux groupes.

Les étudiants reçoivent une feuille qui décrit les différents parcours à suivre au choix.<sup>149</sup> Chacun doit choisir le parcours qui lui paraît le plus intéressant, en sachant qu'il peut changer de parcours en cours de route si l'enseignant estime que la raison donnée pour ce changement est valable.

#### **(1) Description de chaque parcours :**

Jusqu'à la fin de l'année universitaire 1997-1998, les parcours se pratiquaient de la façon suivante. Les choix proposés étaient partagés simplement entre la compréhension orale et la compréhension écrite<sup>150</sup>. Il y avait un troisième choix, le thème. Le raisonnement derrière ces divisions était de réduire le champ cognitif, car les

---

<sup>148</sup> Willis, 1996.

<sup>149</sup> Voir annexe 4.

<sup>150</sup> En licence où il n'y a pas d'atelier de communication, les apprenants ont aussi le choix entre la production orale et la production écrite, mais 6 à 15 étudiants choisissent la production orale chaque année et personne ne choisit de faire de la production écrite.

étudiants n'avaient que trente heures pour compléter leur parcours. Avec l'oral, ils pouvaient se concentrer sur la prononciation, sur les aspects phonologiques, sur la compréhension de phrases comportant des formes faibles, etc. Avec l'écrit, ils pouvaient se concentrer sur l'orthographe, sur les mots de liaison, sur le plan et la présentation des textes. Avec le thème, les apprenants devaient assurer un travail sur l'oral et l'écrit, mais le champ du lexique était réduit, donc ils pouvaient mieux se concentrer sur les aspects de l'écrit et l'oral.

Pour chaque parcours, différents outils et différents types de documents étaient obligatoires pour permettre à l'étudiant de se familiariser avec de nombreux aspects de la langue.

Researchers have shown that, no matter how the language is presented to learners, certain structures are acquired before others. This suggests that it is neither necessary nor desirable to restrict learners' exposure to certain linguistic structures which are perceived by a linguist as being 'simple'.<sup>151</sup>

Il était obligatoire pour l'apprenant de travailler sur plusieurs types de documents pour éviter le problème éventuel qui serait d'étudier une L2 dans un contexte réduit. Cette éventualité pourrait amener l'apprenant à fossiliser des termes ou des structures de la L2 qui prendraient une notion différente selon le contexte.

Il était nécessaire d'offrir aux apprenants une variété d'outils et de ressources pour toucher au maximum les différentes stratégies d'apprentissage des apprenants. Ces outils et documents ont été choisis parmi ceux disponibles dans les trois salles de ressources auxquelles les étudiants ont accès : une salle multimédia, une salle document (papier et audiovisuel), et une salle de ressources à l'IG2E qui contient le multimédia et des ressources papiers/audiovisuelles.

Les paragraphes suivants décrivent en détail les parcours proposés aux étudiants. Ce sont des parcours qui ne sont plus utilisés depuis l'année universitaire 1997-98 pour des raisons que nous allons donner plus loin.

#### **(a) Parcours de compréhension orale :**

Jusqu'à la fin de l'année universitaire 1997-98, l'apprenant avait le choix de travailler sur la compréhension écrite ou orale. Dans le cas de la compréhension orale,

la salle devait disposer de suffisamment de documents vidéo et audio ainsi que d'une grille de compréhension (instructions méthodologiques) par type de document. Ces grilles servaient de guide à suivre dans le travail de compréhension. Le fait de travailler seul permettait à l'apprenant de faire un travail à son rythme avec les documents qu'il choisissait.

La catégorie « vidéo » était partagée en trois sous-catégories principales : les films, les documentaires et les journaux télévisés. Les grilles de compréhension demandaient un travail de compréhension globale à l'apprenant pour visionner un film. Il devait pouvoir citer les personnages importants, les événements majeurs, et une suite logique de l'action dans un résumé en français. Un étudiant qui n'était pas très sûr de ses compétences linguistiques pouvait regarder un film qu'il avait déjà vu en version française. Ceci lui permettait de prêter moins attention au contenu du film et plus attention à l'aspect linguistique : comment le contenu s'exprimait-il ? En effet, Skehan suggère qu'un apprenant se focalise sur un aspect à la fois (voir plus haut).

Les documentaires disponibles, contrairement aux films, étaient moins connus par les apprenants. Ceci permettait une véritable découverte de contenu, ce qui motivait l'apprenant. Ils étaient plus courts qu'un film et donc permettaient à l'apprenant de les regarder à deux, voire à trois reprises s'il estimait que de nombreuses écoutes étaient bénéfiques à la compréhension. Des documentaires de 5 à 10 minutes permettaient à certains apprenants de faire un véritable travail de précision. Une méthodologie proposée comprenait la transcription d'un passage que l'apprenant estimait important à la compréhension du documentaire.

Les apprenants étaient encouragés à visionner des journaux télévisés en direct vers la fin du parcours. En effet, c'étaient les documents les plus difficiles d'accès pour un grand nombre d'apprenants. La nature même de la télévision en direct ne permettait pas aux apprenants de revoir les parties qu'ils n'avaient pas comprises lors de la première écoute. Ils devaient se concentrer pour comprendre le maximum d'information en une seule fois. Ce travail s'avérait démotivant pour les apprenants qui tenaient à faire uniquement un travail de précision. Il y aurait un travail de plus grande sensibilisation à faire pour amener les étudiants à comprendre que le but n'est pas de comprendre à 100% les informations, mais plutôt de se rendre compte de toutes les informations qu'ils avaient effectivement comprises.

---

<sup>151</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 114.

Changer les attitudes face à la compréhension de la langue nous paraît être un champ de travail intéressant et tout à fait nécessaire. L'apprenant doit pouvoir accepter que ce soit un grand progrès d'avoir pu comprendre, dans un journal télévisé, de quoi il s'agit, où se passe l'événement, et de qui on parle. Un travail préalable sur un journal télévisé en français pourrait peut-être amener les apprenants à comprendre que même dans la L1, un grand nombre de détails est perdu pour des raisons variées : le non-intérêt du spectateur, la mauvaise qualité sonore, la rapidité de l'énonciation, etc. Malgré cela, seraient-ils convaincus que l'on puisse exploiter un document et le terminer sans pour autant l'avoir décortiqué en entier et l'avoir entièrement compris?

Les étudiants avaient à leur disposition une grande variété de cassettes audio. Les apprenants pouvaient faire une étude sur le rythme avec une chanson, voire un travail de transcription. Pour l'apprenant qui voulait tout comprendre, l'enregistrement de nouvelles (ou de romans ou de poésies) était utile car il était accompagné du texte écrit. Néanmoins, les étudiants devaient effectuer un travail sur la compréhension globale. Pour un travail de précision, les grilles de compréhension suggéraient à l'apprenant d'utiliser les cassettes pédagogiques et leurs manuels méthodologiques. L'intérêt ici était que l'étudiant était étroitement guidé et pouvait donc faire un bon travail de précision.

Le travail sur multimédia fournissait un cinquième contexte d'écoute. Le CDrom<sup>152</sup> qui était cité dans la description du parcours de compréhension orale a été fabriqué pour les besoins des apprenants en anglais. Comme pour les cassettes audio qui étaient préparées pour l'apprenant, ceci correspondait à un besoin de travail sur la précision. Le travail était ciblé sur le fonctionnement de la langue, sur des expressions, sur un certain vocabulaire et parfois sur la prononciation. Les documents n'étaient pas authentiques [ici, authentique a le sens de « créé pour un public anglophone »] et par conséquent faisaient découvrir uniquement une partie de la langue. Les CDroms étaient séparés en 4 niveaux ce qui signifiait que *English+ débutant* amenait l'utilisateur à travailler une langue « simplifiée ». Les conséquences pouvaient être la fossilisation de l'interlangue (voir Lightbown plus haut). Aussi, l'apprenant ne pourrait pas se rendre compte de la richesse de la langue s'il n'est pas exposé à la langue « authentique ». A l'écoute d'un anglais authentique [ici, authentique dans le sens parlé par un anglophone et enregistré 'sur le vif'], l'apprenant serait perdu et découragé. Voilà pourquoi tant de

---

<sup>152</sup> English+

documents avaient été rendus obligatoires dans le cadre de ce parcours individualisé. Il fallait que l'étudiant évite de faire uniquement un type de travail qui serait nuisible à une bonne progression de son interlangue.

Les leçons créées sur multimédia ciblant nos étudiants contenaient des documents authentiques dans le premier sens : faits pour un public anglophone. La langue n'était pas simplifiée donc les apprenants étaient exposés à toute la richesse de la langue. En revanche, ils n'étaient pas authentiquement présentés car c'étaient des documents lus ou mémorisés. Ceci n'était pas du tout naturel et présentait en soi un autre problème : étant donné les caractéristiques des textes écrits, un document lu à haute voix ne pouvait pas être très facile à comprendre. La langue écrite permettrait au lecteur de réfléchir, de faire un retour en arrière, de faire des pauses pour mieux intégrer les informations compactes. Il serait possible à l'écrit d'avoir une phrase très longue en forme de paragraphe grâce à des mots de liaison et de rappel de tous types. Si le lecteur se perdait, il pourrait retracer la pensée de l'auteur en relisant. Ainsi, le texte écrit serait planifié. Il irait d'un point A au point B à la conclusion. Un plus grand vocabulaire serait utilisé à l'écrit pour permettre à l'auteur d'être très précis. Il ne pourrait pas savoir si son lecteur suivra facilement ses pensées ; il ne verrait pas son visage qui questionne, les gestes qui signalent l'incompréhension, voire la contestation. Il devrait tout prévoir et un lexique riche aide à prévenir ces problèmes éventuels. Si ces mêmes textes étaient transposés à l'oral, cela poserait le problème de l'incompréhension dûe au fait que l'auditeur ne pourrait pas se permettre de réfléchir longtemps sur un mot ou retourner deux mots auparavant pour vérifier qu'il avait bien compris. Les phrases longues pourraient perdre l'auditeur qui ne pourrait pas retracer la pensée de l'auteur en « relisant ».

Par opposition, dans un oral spontané, on parle rarement avec des phrases complexes. Il est même très courant de ne pas toujours parler avec des phrases entières. « When speaking spontaneously, we compose in real time and often resort to lexical phrases, rather than building complete sentences word by word ».<sup>153</sup> Willis donne une liste de caractéristiques du langage spontané qu'elle tire de deux dialogues transcrits auparavant :

- evidence of realtime composing, e.g. unfinished utterances, back-tracking, repetition, use of *erm... er...*

---

<sup>153</sup> Willis, 1996, p. 32.

- linking devices and signal words that mark stages in the discourse, e.g. [...] *in fact*, *but*, [...] *and*, [...] words like *right*, *so* often start a new exchange.
- follow-up words, e.g. *Yeah*, *Oh*, *Mm*, *Okay*, which acknowledge that the message has been understood.
- final evaluation, e.g. Chris : *Oh terrible*. Rachel : *It was ghastly*. Stories and anecdotes, both written and spoken, normally end with an evaluative comment, and such pairs of adjectives are typical.
- phrases with no subjects, e.g. *Not on a long journey*, *no*. Other common examples are : *Doesn't matter*. *Don't know...* *Makes me think...*
- questions without verbs, e.g. *Okay?* *What number?* *How about the television?* *Anything else?* Other questions that occur later in the same interaction include : *Of what?* *What?* *All right?* In the complete game interaction, of the twenty utterances that function as questions, there are ten with no verb. In written language, these would be considered ungrammatical, but in spoken language, like phrases with no subjects, they are perfectly normal and acceptable.
- lexical phrases that seem to be whole units, e.g. *in fact*, *on the way back*, *me and the rest of my family*, *spread like the plague*.<sup>154</sup>

Le travail sur ces leçons où l'anglais est authentique mais pas naturellement présenté est un des points qui va être étudié plus loin.

Dans le parcours qui nous concerne, le travail sur la langue spontanée était laissé à l'atelier de communication. Néanmoins, les leçons multimédia permettaient aux apprenants un travail de précision sur un langage riche. Un travail de transcription, de questions / réponses, de phonologie, de répétition, et de fonctionnement de la langue peut exister dans une leçon multimédia, avec des suggestions de réponses à la fin.

### (b) Parcours de compréhension écrite :

Dans ce parcours, l'étudiant devait puiser dans plusieurs types de documents pour varier les contextes de lecture, comme devaient le faire les apprenants suivant un parcours de compréhension orale<sup>155</sup>. Pour le travail de compréhension globale, il devait lire un roman, ou une nouvelle. S'il préférait la poésie, il pouvait choisir d'effectuer un travail de précision sur un poème. Une méthode lui était proposée pour le travail global : il devait lire le roman ou la nouvelle une heure par séance et noter sur papier combien de pages il arrivait à lire. Le nombre de pages devait aller en croissant. Il devait avoir ni stylo ni dictionnaire à ses côtés pour se concentrer uniquement sur

---

<sup>154</sup> Willis, 1996, p. 32

<sup>155</sup> Voir chapitre II. D. 2. d. (1) (a)

l'histoire. Il devait pouvoir se dire qu'il comprenait un peu plus de la moitié de ce qu'il lisait. Cela suffisait pour comprendre le fil de l'histoire. Dire aux apprenants que le nombre de pages lues devait croître était un pari. Nous voulions que les apprenants se poussent, se motivent à lire de plus en plus sans se soucier de la précision pour arriver à faire augmenter le nombre de pages lues. Il semblerait après cette première étude, que ce serait le cas<sup>156</sup>, mais le nombre de cas étudiés est beaucoup trop réduit pour arriver définitivement à cette conclusion. Les résultats positifs de cette étude nous incitent à poursuivre cette piste avec d'autres étudiants durant l'année universitaire 98 / 99.

L'étude d'articles était aussi inscrit dans le parcours de compréhension écrite. Les étudiants devaient lire deux types d'articles, des articles de magazine et des articles de journal. En effet, étant donné les objectifs différents des journalistes écrivant ces deux types d'articles, il est intéressant de comparer leurs objectifs. Ceci mène à des stratégies de lecture différentes. Une étude sur la structure de la langue pouvait être faite avec des articles relativement courts (pas plus d'une page ou cinq paragraphes) pour sensibiliser l'apprenant à ces différences et à la structure de l'anglais écrit en général.

Le travail sur les documents thématiques (sur le thème de l'environnement pour ce qui concerne les étudiants de l'IG2E par exemple) était similaire à celui d'un article de magazine. Cependant, ces documents contenaient souvent des questions à la fin de chaque chapitre pour vérifier la compréhension du lecteur. Ceci permettait à l'apprenant d'être mieux guidé qu'en lisant un article non-didactisé. Ces documents ont deux autres avantages qui aidaient à motiver l'apprenant : ils étaient plus attractifs que les articles et les sujets les stimulaient.<sup>157</sup>

Sur multimédia, les apprenants pouvaient faire la plupart de leur travail de précision. Le CDrom mentionné plus haut contient des documents écrits avec du travail de compréhension et de fonctionnement de la langue. Mais comme pour l'oral, ce sont des documents faits pour des non-anglophones qui sont étudiés et donc qui sont forcément simplifiés. Son atout reste le travail de précision qui était apprécié par les apprenants.

Les leçons multimédias créées pour la compréhension écrite étaient conçues avec le même souci. En revanche, nous avons didactisé des documents authentiques

---

<sup>156</sup> En effet, les quelques étudiants qui ont accompli ce travail, nous ont fait part de ce progrès réel dans leur capacité de lecture globale.

<sup>157</sup> Il a été très surprenant de découvrir que les étudiants à l'IG2E étaient tellement attachés au sujet de l'environnement qu'ils voulaient rarement faire un travail sur un thème non directement relié à leur domaine d'étude.



(écrits pour des anglophones) pour aider l'utilisateur à comprendre le sens du document et pour le sensibiliser au fonctionnement de la langue utilisée dans le texte.

L'encyclopédie multimédia ou des documents pris sur Internet permettaient un travail de compréhension globale sur un sujet que l'apprenant choisissait. Ceci rendait le travail plus motivant pour l'apprenant et c'était le travail qu'ils préféraient<sup>158</sup>.

### **(c) Parcours sur travail thématique :**

Le parcours le plus choisi était le travail thématique. L'apprenant choisissait d'abord un sujet d'intérêt, puis il trouvait des documents variés à l'intérieur de ce « thème ». Les différents types de documents à étudier étaient les mêmes que pour les deux autres parcours et étaient choisis pour les mêmes raisons. A la fin de l'année universitaire, l'apprenant devait fournir un petit rapport qui rendait compte de son parcours, de ses choix et du fil conducteur dans ce travail.

### **(d) Parcours de production orale ou écrite**

Dans ce parcours<sup>159</sup>, il existait une grille de travail qui guidait l'étudiant dans une production écrite. Pour la production orale, il y avait des « tuteurs »<sup>160</sup>, étudiants anglophones travaillant au centre de ressources pour aider l'étudiant dans sa production orale. Les tuteurs préparaient des débats à thèmes auxquels participaient les étudiants qui voulaient pratiquer l'oral. Ils se concentraient essentiellement sur la participation et la fluidité de la langue ; la structure n'était pas un point soulevé par les tuteurs car ils n'avaient pas de rôle d'enseignant.

## **(2) Résultats :**

Pour chaque parcours, un travail était demandé sur les mots-clefs et sur des points de la langue qui posaient des problèmes. Un résumé de chaque document travaillé était rendu.

---

<sup>158</sup> Voir les bilans et commentaires des parcours, annexes 4 et 5.

<sup>159</sup> Ce parcours a été proposé uniquement en licence. Peu d'apprenants ont choisi la production orale depuis la mise en route de ce dispositif, et personne n'a choisi la production écrite.

<sup>160</sup> Terme utilisé à Lyon 1 pour désigner des moniteurs anglophones qui n'ont pas de rôle pédagogique.

Ce qui ressort notamment de ces parcours <sup>161</sup> est le suivant. Livrés à eux-mêmes, les étudiants avaient souvent l'impression d'aller d'un document à l'autre sans savoir quel était le but de leur travail. Il y avait pourtant 5 séances de suivi par apprenant, mais plusieurs étudiants ne les ont pas trouvées utiles. Apparemment, ces séances n'ont pas apaisé le sentiment qu'avaient certains apprenants d'être lâchés dans la nature ; elles n'ont pas toujours réussi à guider, ce qui était leur premier rôle. Nous avons analysé ce problème plus en détail dans un article<sup>162</sup>.

Pour la plupart, le fait de faire un travail plus individualisé a été positif. Il faudrait essayer de concevoir des parcours plus guidés dans la forme, mais toujours individualisés sur le fond. Pour cette raison, ce travail de parcours ne se poursuivra plus tel quel.<sup>163</sup>

Après trois ans de ce type de travail nous avons fait le constat suivant :

1. Il n'y avait pas toujours de liens entre le cours et le travail en autoapprentissage.

2. L'étudiant, quoique satisfait de ce fonctionnement, ne semblait pas satisfait du travail qu'il avait choisi de faire.

3. Ce sont les étudiants qui travaillaient sur un thème qui étaient les plus motivés et qui semblaient faire le plus de progrès et ce, malgré les problèmes qu'ils ont pu rencontrer pour obtenir des documents variés sur leur thème.

4. Les étudiants sans contrat de formation avaient un parcours complètement aléatoire. Ils n'avaient pas de but à atteindre sauf de « faire vingt heures d'anglais ». Leur carnets de bord rassemblaient un grand nombre de documents hétéroclites sans but apparent. Qui plus est, c'était un groupe d'étudiants qui n'avait pas accès aux documents méthodologiques qui expliquaient comment exploiter les documents.

---

<sup>161</sup> Voir les bilans et commentaires des parcours, annexes 4 et 5.

<sup>162</sup> Boulon, 1998.

<sup>163</sup> Un parcours individualisé est mis en place pour l'année 1998-99 qui est très encadré méthodologiquement. Consulter les pages << <http://www.univ-lyon1.fr/ccel/methode/prolang.htm>>> ou voir annexe 10.

## e) Conclusion

Ce type de parcours sera remplacé par un travail sur projet, comme Portine l'a suggéré.<sup>164</sup> Un travail en autonomie doit passer par la construction d'un projet à gérer par chaque apprenant. Dans ce but, nous avons esquissé une méthodologie de travail sur projets qui est présentée sur le serveur WEB de l'Université.<sup>165</sup> Les enseignants devront faire travailler leurs étudiants sur ces projets qui sont à leur disposition sur Internet. Seul le travail « Etudier le sujet de son choix » est complet à ce jour. En effet, le travail sur thème étant le plus satisfaisant pour les étudiants et les enseignants, nous avons préparé ces pages en tirant quelques conclusions : le travail effectué sur l'étude d'un thème avait comme base de données des documents variés dont la langue était un outil et non le sujet d'étude. Ce travail permettait un fil conducteur à l'intérieur de l'autoformation et les liens entre les différents documents se répercutaient dans le travail effectué par l'apprenant. Ces liens donnaient un sens au travail. Les apprenants qui avaient choisi de travailler à l'intérieur de ce parcours étaient parmi les plus satisfaits<sup>166</sup> car ils avaient deux raisons de l'accomplir (une pour l'apprentissage de la langue elle-même, l'autre pour l'intérêt du sujet étudié) contrairement aux apprenants qui devaient se concentrer sur la compréhension uniquement et qui ne trouvaient pas de motivation en dehors de l'apprentissage de la langue.

Un travail sur un projet pourrait avoir les mêmes avantages. Si le projet était présenté sur un écran avec plusieurs tâches qui guident l'apprenant vers l'achèvement du projet, nous aurions un outil encore plus efficace qu'un simple travail sur thème. Ces projets sont en phase de conception et nous n'aurons de retombées qu'à la fin de l'année universitaire 1998-1999.

Les projets représenteront un travail possible à faire en autoapprentissage et les tâches représenteront une méthodologie. Le premier projet que nous mettons en place est thématique. La première tâche est une mise en contact des apprenants avec les documents existants des différents centres de ressources. Ceci doit éviter le premier problème que nous avons rencontré lors de la mise en place du parcours sur un thème. Les étudiants se plaignaient en effet de ne pas pouvoir trouver suffisamment de

---

<sup>164</sup> Voir chapitre I, C, 1.

<sup>165</sup> Consulter les pages << <http://www.univ-lyon1.fr/ccel/methode/prolang.htm>>> ou voir annexe 10.

<sup>166</sup> Voir annexe 4.

documents variés traitant du sujet choisi. Cette tâche récente demande donc aux apprenants de faire connaissance avec les documents avant de choisir un sujet.

La deuxième tâche qui en découle est la création d'une bibliographie - comment rédiger une bibliographie avec la présentation d'une page modèle d'une bibliographie qui inclut les types de documents les plus utilisés et la méthode pour présenter chacun. Ceci doit éviter le problème de la présentation des sources que les apprenants ont tendance à négliger. Du point de vu de la L2, ceci n'apporte guère de connaissances, mais au niveau d'un projet et de sa présentation, cette tâche devient nécessaire.

Ensuite, l'apprenant doit choisir un sujet par rapport aux documents à sa disposition, choisir 6-8 documents qui reflètent ce sujet et les présenter sous forme bibliographique. Les tâches qui suivent décrivent pas à pas une méthodologie à appliquer pour la compréhension des différents types de documents et un travail à fournir pour chaque document traité.

Nous nous investissons à Lyon 1 dans l'autoapprentissage guidé, mais nous devons toujours tenir compte du fait que notre public est encore assez dépendant et souvent motivé par un objectif autre que l'apprentissage d'une langue. C'est pourquoi nous continuons à développer ce système contenant un cours central (ou atelier de communication) pour stimuler la production orale et écrite et pour guider les étudiants dans leur apprentissage, puis un dispositif d'autoapprentissage guidé qui se métamorphose chaque année pour répondre de mieux en mieux aux besoins de nos apprenants.

#### **f) Evaluation : cahier de bords, commentaires des utilisateurs**

L'évaluation d'un tel système (cours et autoapprentissage) par les utilisateurs devrait se faire avec un groupe d'étudiants-utilisateurs et un groupe de contrôle qui suit des cours d'anglais traditionnels sans le dispositif d'autoapprentissage. Ces mêmes groupes devraient être suivis dans le temps pour rendre compte de l'efficacité de l'apprentissage des deux systèmes. Nous aurions pu tirer une conclusion s'il y avait des distinctions entre les deux.

Le cadre universitaire rend quasiment impossible une recherche à long terme sur l'efficacité d'un dispositif d'atelier de communications / autoformation guidée. Les étudiants en DEUG réunis dans un groupe d'anglais la première année se réduisent d'un tiers quand ils arrivent en licence. En licence, les groupes sont constitués de personnes ayant obtenu leur DEUG à Lyon 1 et ailleurs. Ceux qui viennent d'ailleurs sont des étudiants qui n'ont pas pu être suivis dès le départ. Mais le plus difficile à gérer est la formation d'un groupe. Les individus qui forment un groupe changent d'un semestre à l'autre. Un deuxième obstacle est qu'un étudiant peut se retrouver, selon les filières, dans un groupe utilisant le dispositif d'autoapprentissage un semestre puis dans un groupe traditionnel le semestre suivant. Les études seraient donc faussées. En licence, tous les étudiants suivant des cours de langue le font dans le cadre de l'autoapprentissage. Nous ne trouverons pas de groupe contrôle dans ce contexte.

Compte tenu de ces conditions, nous avons opté pour une évaluation qualitative de l'autoapprentissage en demandant aux apprenants-utilisateurs de remplir des carnets de bord lorsqu'ils travaillent dans les centres de ressources, puis de remplir une feuille d'évaluation de la formation à la fin de chaque semestre ou de chaque année.

Il est très important de signaler que les résultats de ces évaluations viennent d'un très grand nombre d'étudiants ayant suivi chacun une trentaine d'heures en autoapprentissage. Ces résultats ne peuvent pas révéler l'efficacité / l'inefficacité du système cours / autoapprentissage, ou faire ressortir qu'il a un effet bénéfique ou non sur la qualité de ce qui est appris. Le travail de sensibilisation syntaxique, phonologique, morphologique, lexical, et autres ne peut pas être mesuré en termes de progrès (ou de régression) par rapport à un cours traditionnel.

La valeur ajoutée sera mesurée par ces évaluations uniquement en termes d'appréciation par les utilisateurs. Ceci est très restrictif. L'effet sur les apprenants portera sur la motivation. Il s'agit donc d'étudier en détail les évaluations qui apportent des connaissances en termes de motivation et d'apport qualitatif. Il y en a très peu. Nous les avons recueillis dans les annexes 3 à 7. Nous pourrions aussi citer ce que pensent les apprenants par rapport à la pédagogie ou aux nouveaux acquis. Mais ces réflexions personnelles de leur part sont basées sur des sentiments qu'ils ont eu tout au long de l'année. Ceci reflète surtout des motivations personnelles et non nécessairement des connaissances qu'ils pourraient avoir acquises.

Nous avons regroupé les évaluations par type de formation :

1. Les étudiants suivant un atelier de communication de 30 heures avec un autoapprentissage de 30 heures intégrées : c'est le cas des étudiants de l'IG2E. (Annexes 3 à 5)

2. Les étudiants fournissant un travail de trente heures en autoapprentissage avec seize heures de suivi : c'est le cas des étudiants en licence. (Annexe 6)

3. Les étudiants suivant trente heures de cours intensif en début d'année puis fournissant 20 heures d'autoapprentissage avec 8 heures de suivi : c'est le cas des étudiants de troisième année de Pharmacie. (Annexe 7)

## **Chapitre III**

### **Le Multimédia**

## A. L'évolution dans la méthodologie EAO<sup>167</sup>

Les premiers didacticiels présentait des contenus qui menaient l'apprenant à répondre correctement à chaque question. Ces programmes « béhavioristes » ont été suivis par des programmes qui accordent une grande importance à l'erreur. Le QCM facilitait, et facilite toujours, le traitement de l'erreur. Si l'apprenant clique une réponse erronée, une explication lui est automatiquement proposée pour l'aider à comprendre d'où vient son erreur. Il existe actuellement tout un groupe de programmes plus récents qui « s'appuie surtout sur un raffinement des présentations (images, animation), du mode d'échange (souris) et des requêtes disponibles (aides diverses, retour arrière, etc.) plutôt que sur un traitement détaillé des messages de l'apprenant ». <sup>168</sup> C'est d'une pédagogie de la découverte que l'on peut parler. Les apprenants ne sont pas testés. Ils n'appliquent pas ce qu'ils viennent « d'apprendre ». Ils choisissent d'abord ce qu'ils veulent apprendre et le logiciel leur propose un parcours selon leurs intérêts. <sup>169</sup> « On est passé d'un traitement des erreurs, à une analyse de réponses, pour arriver, de manière plus large, à un traitement de messages divers intervenant dans les phases de sollicitation du didacticiel. » <sup>170</sup> La phase de sollicitation est aussi une notion récente et s'oppose aux questions/réponses des didacticiels antérieurs. <sup>171</sup>

Demaizière et Dubuisson soulignent la différence qu'il y a entre les recherches en didactique et les didacticiels d'apprentissage. Jusqu'à récemment, les deux coïncidaient. Maintenant, alors que les recherches en didactique sont centrées sur l'interlangue et sur le mode d'apprentissage d'une langue, les didacticiels se concentrent sur la découverte de la langue grâce à l'intervention de l'apprenant qui construit lui-même son propre parcours. <sup>172</sup> Les auteurs sont formels : malgré les recherches effectuées, les formations en langues continuent à être demandées et proposées. Il ne faut pas « attendre » un meilleur type d'apprentissage fondé sur de nouvelles recherches. Il faut se demander si l'EAO peut être intégré dans la formation plutôt que

---

<sup>167</sup> Ce sont Demaizière et Dubuisson qui préfèrent cette appellation. Nous l'utilisons dans ce chapitre comme elles l'entendent. Ainsi nous éviterons de donner une notion différente de celle d'origine.

<sup>168</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 113.

<sup>169</sup> Op. cit., pp. 113-14.

<sup>170</sup> Op. cit., p. 114.

<sup>171</sup> Op. cit., p. 113.

<sup>172</sup> Op. cit., pp. 114-15.



de se demander si l'on en sait assez sur les mécanismes d'appropriation pour pouvoir intégrer l'EAO dans une formation.<sup>173</sup> En effet, nous pouvons constater des améliorations dans l'apprentissage utilisant l'EAO dans le centre de ressources à Lyon 1, ne serait-ce qu'au niveau de la motivation des apprenants, malgré le fait que l'on ne sache pas comment cette amélioration se produit. Les recherches aideront à améliorer les didacticiels, à les rendre de plus en plus efficaces. Mais il ne faut pas éviter de les utiliser jusqu'à ce que les recherches sur la question soient concluantes car on risquerait d'attendre longtemps. Si la médecine avait réagi de cette façon, l'aspirine aurait été retirée du marché car pendant des décennies, on ne savait pas pourquoi les ingrédients actifs avaient de tels effets bénéfiques sur le corps humain.

---

<sup>173</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 116.

## B. Le multimédia

Bien que le multimédia puisse être décrit de différentes façons - soit un produit numérique qui intègre le texte, l'image et le son, soit plus généralement des médias variés (analogiques et numériques) unis au même endroit pour fonctionner ensemble<sup>174</sup> - nous utilisons ce terme dans la présente recherche comme étant un produit numérique intégrant plusieurs types de médias. Ceci ne reflète pas une hostilité quelconque contre le multimédia dans un sens plus large ; ce choix reflète uniquement le contexte informatique et matériel de notre recherche.

Tout à fait à la mode, le multimédia est parfois présenté comme étant une méthode miracle dans la pédagogie selon différents hommes politiques. Cependant, le multimédia doit être approché avec beaucoup de prudence. Historiquement, pour toutes les nouvelles « technologies » de l'éducation, l'homme croyait à des techniques miraculeuses pour l'enseignement. Mais la suite a toujours fait de ces solutions pédagogiques des outils, et rien de plus. Du tableau noir aux outils électriques tels les rétroprojecteurs et les téléviseurs et magnétoscopes, les magnétophones et les laboratoires de langues, tous ont prouvé leur utilité effective mais aussi, peut-être surtout, leurs limites. Le multimédia doit être approché avec beaucoup de précaution car il montrera ses faiblesses à son tour. Pour ce qui nous concerne, la panacée rêvée du Ministère de l'Education aurait été de remplacer un grand nombre de professeurs de langues par des super laboratoires de langues avec micro-ordinateurs. L'expérience a vite prouvé qu'un apprenant n'est pas autonome. Le nombre de salles multimédia en autodidaxie ayant fermé doit suffire pour démontrer cette gageure<sup>175</sup>.

La pédagogie ne tient pas à quelques outils mais à ce qu'en font les pédagogues. La raison pour laquelle toutes les salles multimédia en langues ne sont pas fermées tient à ce que certaines personnes ont su en tirer profit pour l'enseignement.

Un ordinateur ne réfléchit pas, il ne parle pas, il ne comprend pas. Ce n'est pas la machine qui pourra enseigner quelque chose à l'apprenant. C'est celui qui choisit les logiciels ou qui les développe qui, à travers l'ordinateur, fait passer certains messages. C'est à lui et surtout à l'enseignant que revient la lourde tâche d'amener

---

<sup>174</sup> Puimatto, 1995, pp. 69-70.

<sup>175</sup> Nous avons constaté que chaque collègue ayant travaillé en dehors de l'université a connu au moins un institut qui a fermé sa salle multimédia ou qui a dû changer la fonction ou le fonctionnement de celle-ci.

l'apprenant vers l'apprentissage de la langue à travers le matériel conçu et la façon dont ces données sont utilisées. Le multimédia ne vaut pas plus que ce qui est mis à l'intérieur et la façon dont est géré son utilisation. Il n'y a pas de miracle sans réflexion, sans organisation, sans travail.

Toutefois, le caractère inné du multimédia est de proposer divers moyens (le son, le texte, la vidéo) d'aborder le même sujet. Ceci répond naturellement aux différents types d'apprentissage et constitue en soi une motivation pour les apprenants. Ils peuvent choisir comment apprendre, avec quels outils, à leur propre rythme, devant personne. Ils deviennent acteurs dans leur propre formation.<sup>176</sup>

Le multimédia est par nature hypertextuel et non-linéaire. Ceci engendre des formes d'apprentissage spécifiques : l'utilisateur est au centre du fonctionnement du logiciel qui ne prend forme que grâce à sa manipulation (d'où la notion d'interactivité). Les apprenants sont donc « au milieu même de l'action et par extension au milieu même de leur apprentissage. »<sup>177</sup>

« Si on suppose que la finalité première des systèmes éducatifs devrait être le développement de l'autonomie, dans la structuration des processus cognitifs, l'utilisation didactique des instruments multimédias pourrait avoir une importance stratégique décisive. »<sup>178</sup>

Demaizière et Dubuisson mettent en avant le caractère d'individualisation de l'EAO. Cette individualisation est à plusieurs niveaux : « On parle d'individualisation en fonction du respect du rythme et du style d'apprentissage, en fonction aussi de la prise en compte des acquis des apprenants et des choix des utilisateurs, apprenants ou formateurs. »<sup>179</sup> Le rythme est respecté si le module n'intègre pas de temps limite pour une réponse. Il est aussi respecté dans la mesure où un apprenant peut interrompre son travail à n'importe quel moment pour le reprendre un peu plus tard. Ceci veut dire, aussi, que l'apprenant n'est pas tenu à un horaire fixe ; au contraire, il choisit le moment où il veut faire son travail. Les auteurs soulignent néanmoins des contraintes réelles. Les utilisateurs d'ordinateurs dans les salles d'autoapprentissage ne trouvent pas nécessairement d'ordinateurs de libre à l'heure où

---

<sup>176</sup> Barbot, 1997, p. 57.

<sup>177</sup> Furstenberg, 1997, p. 67.

<sup>178</sup> Barbot, 1997, p. 55.

<sup>179</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 21.

ils veulent travailler ; certaines salles limitent le temps de travail des utilisateurs. En pratique, donc, les apprenants ne travaillent pas nécessairement à leur rythme.

Au niveau du style d'apprentissage, théoriquement le multimédia répond aussi bien au style auditif qu'au style visuel. Les auteurs semblent dire que pour qu'il y ait individualisation à ce niveau, il faut que l'apprenant puisse faire un choix selon son style d'apprentissage, ce qui signifie qu'il doit le connaître. Il n'est pas à la portée de tous les apprenants de connaître leur style d'apprentissage. Néanmoins, il nous semble que le fait de proposer des modules qui respectent plusieurs styles à la fois sert à cette individualisation tout en réveillant le style cognitif le moins développé. Les auteurs concèdent que « parce qu'il [EAO] est flexible et qu'il permet le recours à toute une variété de stratégies et d'approches pédagogiques, [il] offre une des situations pédagogiques permettant le mieux la prise en compte des styles (d'apprentissage) de chacun. »<sup>180</sup>

Pour ce qui concerne l'individualisation au niveau des acquis des apprenants, les modules proposés sur ordinateur les prennent en compte dans la mesure où ils proposent plusieurs niveaux d'entrée. Ainsi l'apprenant n'est pas obligé de passer par ce qu'il croit savoir. Il ne choisit de travailler que ce sur quoi il aimerait apprendre. Sans ces niveaux d'entrée, on ne peut pas réellement parler d'individualisation.

Plus loin, les auteurs ajoutent que l'individualisation de la formation est favorisée par l'EAO car l'EAO permet à l'apprenant une participation active à tout moment.<sup>181</sup> Ceci sous-entend l'interactivité de l'EAO.

Les auteurs notent que c'est Jean-Pierre Balpe<sup>182</sup> qui introduit la notion d'intervention dans le concept d'interactivité. Un module multimédia qui fait appel à une intervention constante de la part de l'utilisateur sera décrit comme interactif. C'est en ceci que ce type de module sera opposé à des modules « automatiques » notent les auteurs.<sup>183</sup>

Quand on parle d'interactivité, il faut aussi introduire la notion de *feed-back*. Les auteurs décrivent trois types de *feed-back*. Celui qui nous concerne est surtout le premier : « un commentaire explicatif envoyé par la machine à l'apprenant qui vient de

---

<sup>180</sup> Demaizière et Dubuisson, 1997, p. 22.

<sup>181</sup> Op. cit., p. 22.

<sup>182</sup> dans BALPE, J.-P. (1990) *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles. in Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 12.

<sup>183</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 28.

répondre à une question. »<sup>184</sup> D'ailleurs, ce type de *feed-back* est notre seule possibilité avec le logiciel auteur utilisé (voir plus loin la description du logiciel et ses possibilités). Demaizière et Dubuisson séparent nettement le *feed-back* et l'interactivité en faisant remarquer que le *feed-back* est unidirectionnel (de l'ordinateur vers l'apprenant) alors que l'interactivité est bidirectionnelle.<sup>185</sup> Nous préférons inclure le *feed-back* dans la catégorie de l'interactivité, car s'il y a *feed-back*, c'est qu'il y a eu auparavant une séquence du module qui a suscité une réponse de la part de l'apprenant, donc une participation active. Cependant, le *feed-back* ne peut faire partie de l'interactivité que dans la mesure où il suscite, à son tour, une participation active de nouveau de la part de l'apprenant. Un *feed-back* tel que « No, that's wrong » ne suscitera que la déception d'un apprenant et ne participerait pas à l'interactivité. Un *feed-back* qui soulève le point faible, qui pose des questions, ou qui suscite autrement une réflexion de la part de l'apprenant sur le point traité fonctionne comme d'autres séquences qui suscitent des réactions. Il fait réfléchir l'apprenant qui ensuite doit reprendre la séquence en répondant grâce à de nouvelles connaissances. Il fait ainsi partie de l'interactivité.

La notion d'interactivité est clarifiée par les auteurs qui utilisent les cinq types de critères décrits par F. Rabaté et R. Lauraire.<sup>186</sup> Pour avoir un module interactif, il faut se poser la question sur le choix donné à l'utilisateur, sur la présentation du message - visuelle ou orale - sur le délai de réponse, sur l'architecture du module et de l'information qu'il permet de transmettre, et enfin sur le nombre de type d'opérations à effectuer.<sup>187</sup>

Un autre aspect du multimédia est la convivialité : « la facilité, la logique et l'ergonomie des échanges d'information avec la machine ».<sup>188</sup> C'est un aspect important pour l'apprenant dans la mesure où son travail consiste à apprendre une langue et non à savoir manipuler correctement le module. Il faut faire parvenir les informations le plus clairement possible. Les modules multimédia pour l'apprentissage d'une langue doivent donc être conviviaux.

Le concept de navigation peut ajouter à l'interactivité mais peut soustraire à la convivialité. Demaizière et Dubuisson expliquent que la navigation devrait favoriser l'acquisition car l'apprenant choisit son parcours. C'est lui qui décide ce qu'il veut

---

<sup>184</sup> Op. cit., p. 29.

<sup>185</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 30.

<sup>186</sup> Rabaté et Lauraire, 1985, pp. 17-81.

<sup>187</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, pp. 30-1.

<sup>188</sup> Op. cit., p. 36.

apprendre. Ceci peut stimuler l'apprenant à varier ses parcours, à être libre dans son parcours et à s'autocontrôler.<sup>189</sup> Mais il faudrait un apprenant très mûr et motivé pour réussir dans un apprentissage par navigation libre (type Internet) sans guide et sans objectifs prédéterminés.

Il nous semble que la stimulation que la navigation procure doit néanmoins être prise en compte. Un parcours avec des objectifs prédéterminés (par l'apprenant et l'enseignant ) peut être proposé en partie avec un outil de navigation. La navigation peut aussi être intégrée dans les modules dans la mesure du possible. Le choix proposé à l'apprenant par les modules dans le but de l'interactivité peut être construit de façon navigationnelle, par exemple, en forme de menu. Mais sans objectifs, l'apprentissage devient « incident » et le résultat de ce type d'apprentissage est mis en question.<sup>190</sup>

Grâce à ces critères, nous proposons une première description de l'outil multimédia en général, puis du logiciel auteur sur lequel nous avons travaillé et de ses capacités en poste « étudiant ».

---

<sup>189</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, pp. 73-4.

<sup>190</sup> Op. cit., p. 84.

### C. Description de l'outil multimédia

L'outil multimédia doit permettre l'utilisation de modules (aussi appelés leçons ou séquences) multimédia. Ces modules peuvent cibler le public utilisateur selon ses besoins. Ils doivent néanmoins répondre aux critères suivants pour être spécifiques au multimédia, sans cela l'intérêt d'utiliser le multimédia n'existerait pas.

1. Ils doivent comporter aux moins deux modes de travail parmi ceux proposés par le multimédia (oral, vidéo, texte, hypertexte, image, analyse de réponses, écran d'aide) Ceci distinguera le travail multimédia d'un travail plus traditionnel qui ne comporte qu'un de ces éléments à la fois.
2. Ils doivent permettre à l'apprenant de travailler à son rythme et dans un ordre pas strictement linéaire. C'est le propre de l'outil. Pour répondre aux différents types d'apprentissage, une grande liberté dans le rythme et l'ordre du travail paraît intéressante.
3. Leurs modes de fonctionnement doivent être clairs pour l'utilisateur. Ainsi chaque module doit comporter une séquence « instructions ». Les libertés dans l'apprentissage nécessitent une plus grande rigidité dans la structure de la mise en marche, chaque module étant différent des autres dans son utilisation.
4. Il est important que l'apprenant soit impliqué dans son travail sur multimédia. Il serait trop facile de créer de véritables « cours » où l'apprenant devient récepteur et non pas acteur dans sa formation. Pour être acteur, il est nécessaire que l'apprenant puisse déclencher les modules multimédia et leurs activités au moment où il en a besoin. L'outil multimédia permet cette interaction entre l'utilisateur et l'outil à certaines conditions :
  - Le module doit demander un minimum de manipulations. Si l'utilisateur doit faire trop de manipulations, le module devient long et fatigant.
  - Chaque écran doit demander une action de la part de l'utilisateur. Si les écrans défilent l'un après l'autre et donne un travail uniquement d'écoute ou de lecture, l'apprenant se retrouve en face comme devant

la télévision. Il peut réagir de deux façons : soit il perd rapidement le fil de ce qui est raconté, soit il s'ennuie .

Pour remédier à ces problèmes, certains logiciels auteurs permettent une programmation très simple pour faire défiler les écrans à condition que l'utilisateur réagisse - cliquer sur un bouton, remplir un « trou », cliquer sur « suite », ou s'enregistrer. Ce programme permet une utilisation active de la part de l'apprenant. Celui-ci est obligé de suivre l'oral ou l'écoute pour répondre ; il doit répondre correctement pour poursuivre. Il n'est pas inactif devant l'écran comme devant la télévision. Puisque les écrans se suivent automatiquement à la suite des réponses, il n'y a pas non plus de manipulations en trop qui casseraient le rythme. Ceci permet aussi à l'apprenant de travailler à son rythme car les écrans ne bougent que si les réponses n'ont pas été enregistrées.



## D. Le logiciel auteur LAVAC

L'outil qui nous concerne, LAVAC, est particulièrement adapté aux créateurs/enseignants car il est assez simple d'utilisation et permet donc aux enseignants un minimum d'apprentissage. Pour médiatiser les modules, le créateur doit maîtriser les fonctions suivantes :

Sur le côté de l'écran, le créateur choisit le type de document à créer : image, vidéo, son, texte ou « tuteur » (hypertexte).

En haut de l'écran, les boutons de création lui permettent de créer, prendre ou modifier ce support. Il le lie ou le délie de la séquence. Il peut faire du copier/coller. Il y a des outils qui lui permettent d'agrandir ou de rapetisser les fenêtres et de les placer où il les veut. Il y a quelques possibilités de programmation simple (par exemple, il peut rendre possible une écoute de nombreux enregistrements réalisés par l'apprenant dans les séquences précédentes sans que l'apprenant n'ait à manipuler plusieurs fois pour s'écouter après enregistrement).

Malheureusement, cette facilité de médiatisation signifie de nombreuses limites dans la conception des modules.

- L'hypertexte est très simple ; il ne peut pas gérer plusieurs liens à la fois. Le risque serait de provoquer une erreur système qui éteindrait le programme.
- Il n'y a pas encore de possibilité de « click and drag » qui permettrait de cliquer sur un mot ou une phrase et de les placer au bon endroit dans le texte, par exemple.
- Pour l'apprenant, il n'y a pas de bouton de retour en arrière automatique pour lui permettre de revoir un point.
- Quand une nouvelle séquence débute, le son arrive automatiquement. Il n'y a pas de bouton « son » qui permettrait d'abord à l'apprenant de lire un texte ou de regarder une image avant d'entendre le son. Et s'il n'est pas en mode « tuteur », il ne peut pas réécouter le son sans redémarrer la

séquence, ce qui annulerait le déroulement automatique des séquences. Le module se mettrait en mode manuel, ce qui signifie une manipulation de mise en marche de chaque séquence suivante par l'utilisateur.

- Le mode « texte à trous » peut être réglé de trois façons : 1. accepter uniquement des réponses justes pour pouvoir continuer ; 2. accepter au moins une réponse juste pour pouvoir continuer ; 3. poursuivre malgré aucune réponse juste. Par exemple, il ne peut pas être réglé à accepter 50% de réponses justes avant de poursuivre, ni ne peut indiquer quelles réponses sont justes. Surtout, il ne peut pas gérer les réponses erronées en mettant un écran d'aide en guise de *feed-back*.
- Excepté en mode « tuteur », l'écran n'accepte qu'un texte, qu'une image et qu'un son.
- En mode « tuteur », des zones sensibles ne peuvent pas être insérées dans le texte. Elles peuvent être incluses uniquement dans l'image.

Toutes ces limites rendent la maîtrise de l'outil plus facile ; inversement elles rendent la conception des modules plus compliquée car le concepteur doit trouver des astuces pour détourner ces limites et atteindre ses objectifs. Par exemple, s'il veut proposer un texte avant le son, il doit créer une séquence avec le texte, puis une deuxième séquence avec le son, plutôt que de mettre les deux sur la même séquence. Mais ceci alourdit l'utilisation du module.

L'écran étudiant est semblable à l'écran créateur, sans les boutons de création. L'utilisateur charge son module en le sélectionnant dans le menu en haut à gauche appelé « leçons ». Les séquences sont présentées à gauche, mais elles sont la plupart du temps cachées par le texte et l'image pour rendre le travail plus agréable.

## E. Conception des modules

Demaizière et Dubuisson nous rappellent qu'un module est au service de l'apprenant. Ce n'est pas le rôle de l'apprenant d'adopter la logique de l'ordinateur et de fonctionner comme lui. C'est plutôt au concepteur de modules de prendre en compte dans le scénario la prise en charge de l'apprenant dans son parcours à travers la structure du module. A charge pour l'apprenant d'« accepter de pénétrer dans la logique du scénario qui lui est proposé »<sup>191</sup> et non de s'enfermer dans la logique informatique.

Étant donné la nature de l'informatique, il faut tenir compte des nouveaux modes de pensée que l'informatique peut susciter dans la création des modules. Mais les recherches ne sont pas systématiquement liées à la pratique. Demaizière et Dubuisson mentionnent le fait que les produits trouvés sur le marché, bien que techniquement supérieurs, sont pédagogiquement plus pauvres que les produits conçus par des équipes d'enseignants.<sup>192</sup>

Bibeau cite sept critères de qualité pour un produit multimédia éducatif : la convivialité, l'interactivité, l'ouverture, la pertinence, la diversité, la qualité et le service.<sup>193</sup>

Un produit convivial est un produit qui adopte la logique de l'apprentissage et qui ne demande pas à l'apprenant d'adopter la logique informatique. En effet, le rôle de l'apprenant est d'assumer son apprentissage en L2 et non en informatique. Il faut que le concepteur de module multimédia crée un produit capable d'intégrer un fonctionnement adapté à cet apprentissage avec des instructions claires et logiques. Si plusieurs modules sont créés, il faut qu'ils incorporent la même interface, les mêmes icônes, les mêmes boutons pour une convivialité intra-modules.

Un produit interactif permet « la recherche, le traitement et la manipulation des informations. »<sup>194</sup> Bibeau semble inclure la navigation dans sa description d'interactivité. En effet, pour qu'il y ait interactivité efficace, il faut que l'apprenant puisse choisir les informations intéressantes pour son apprentissage. Ce choix implique une certaine navigation. Bibeau ajoute que le logiciel doit pouvoir afficher à l'écran le

---

<sup>191</sup> Demaizière et Dubuisson, p. 117.

<sup>192</sup> Op. cit., pp. 118-20.

<sup>193</sup> Bibeau, 1993, p. 73.

<sup>194</sup> Bibeau, 1993, p. 73.

produit de cette recherche puis du traitement de l'information. Bibeau souligne l'importance de cette interactivité dans l'autoformation et dans la perspective d'apprendre à apprendre.

Le fait qu'un produit soit ouvert concerne moins l'apprentissage que les critères précédents. C'est un produit qui peut s'adapter dans le temps à des besoins variés en se modifiant.

Un produit pertinent est conforme à la formation en question et s'intègre aux pratiques pédagogiques. Selon Bibeau, il est important, pour un produit pertinent, d'avoir une documentation didactique adaptée.

La diversité du produit peut se trouver entre chaque module soit au niveau du sujet traité soit au niveau de la façon dont le sujet est traité : un produit peut présenter plusieurs modules sur des sujets très divers ou bien traiter un seul sujet de façon très diversifiée selon le module.

La qualité est aussi un critère. Chaque produit doit être pédagogique. Bibeau rejoint Demaizière et Dubuisson dans leurs critères cités plus haut. Bien que les produits sur le marché soient plus finis techniquement, leur qualité pédagogique pourrait souvent être mise en question.

Le service du produit est un critère qui prend en compte les besoins de l'utilisateur. Pour nous, cela signifie un produit qui permet plusieurs entrées, qui contient le *feed-back* nécessaire, qui demande un minimum de manipulations ; il devrait contenir des liens avec Internet et avec des dictionnaires pour l'orthographe, pour des définitions, et pour la prononciation.

Pour répondre à ces critères, chaque module doit être conçu de la façon suivante : chaque séquence doit être rythmée (quand l'utilisateur a terminé sa séquence, la suite doit venir automatiquement pour empêcher toute manipulation inutile). Ceci évitera ainsi un module qui « traîne » et qui ennuie. La plupart des séquences doivent contenir une tâche pour garder l'utilisateur en état d'éveil, pour l'obliger à rester à l'écoute, et pour éviter qu'il soit simple consommateur ou spectateur. Il doit participer activement à sa formation et non pas la subir.

Ceci peut prendre des formes très variables : l'apprenant pourrait être amené à cliquer tout simplement sur un choix de réponses ; l'oral pourrait être une activité de transcription ou une autre forme d'écoute ; chaque écran de texte pourrait contenir des

---

<sup>194</sup> Bibeau, 1993, p. 73.

« trous » à remplir ; ainsi même de simples explications pourraient devenir des petites activités en soi.

Les modules doivent être présentés sous forme de menu pour permettre à l'apprenant de choisir le module qu'il veut pratiquer selon les critères cités sur le menu. A l'intérieur de chaque module, il doit y avoir possibilité de retour au menu ou de retour au début du module pour une navigation simple. Tous les modules auront une interface semblable.

Les modules se retrouveront à l'intérieur d'un système modulaire. Ce système permet d'ajouter ou d'enlever des modules sans pour autant modifier tout le système. Ce système peut représenter un seul sujet traité différemment par chacun des modules. Chaque système modulaire traitera un document ou un sujet différent.

Les modules auront plusieurs entrées possibles, avec des écrans d'aide en guise de *feed-back* et demanderont un minimum de manipulations (ce minimum est limité par le logiciel auteur utilisé). En revanche ce logiciel ne nous permet pas encore d'avoir des liens sur Internet ou sur un dictionnaire numérique.

Le créateur doit avoir un but pédagogique en tête. Son module doit être clairement défini ainsi que ses objectifs [voir méthodologie plus loin]. Il faut qu'il se situe par rapport au parcours individualisé de chaque apprenant dont l'objectif général est d'acquérir au moins une des cinq compétences linguistiques traitées dans le DCL.

La production écrite, par exemple, exige de l'apprenant la maîtrise de la structure des phrases, des paragraphes et des textes entiers, l'orthographe du lexique le plus courant, la ponctuation de la L2, et bien sûr la grammaire. Si le concepteur veut créer un module grammatical, il sait que les apprenants ont tous des points forts et des points faibles. Malheureusement, le point fort d'un apprenant est le point faible d'un autre - voilà pourquoi le parcours individualisé peut être utile. Le concepteur traite chaque point de grammaire comme si c'était un point faible à acquérir. En effet, si l'apprenant choisit de travailler sur un module grammatical, c'est parce qu'il lui manque des connaissances sur le point de grammaire traité par le module. L'apprenant qui connaît ce point, ou qui n'est pas encore intéressé par ce point ne pratiquera pas ce module.

## F. L'outil dans le dispositif de l'autoformation

Demaizière et Dubuisson mettent en avant l'aspect social de la formation :

la composante sociale et humaine ne saurait être négligée. Les dispositifs de formation récents, montés avec sérieux, cherchent à intégrer des périodes de regroupement, un suivi du travail de l'apprenant par un tuteur, des modes de communication entre apprenant et formateur ou entre apprenants inscrits à une même formation.<sup>195</sup>

Cet aspect ne doit en aucun cas être coupé de la formation ou remplacé par l'utilisation de l'EAO. Le travail sur l'EAO peut être un point de départ d'une discussion entre l'apprenant et le tuteur (tel qu'il est conçu à Lyon 1), ce qui valorise la formation. L'EAO est un outil qui peut servir à débloquer un apprenant car il met l'apprenant seul face à lui-même. Mais il ne peut pas remplacer l'homme. Et en même temps, il ne faut pas l'utiliser dans un contexte « de vide social et affectif ».<sup>196</sup> Son rôle innovant serait accompli dans un dispositif de « travail en centre de ressources à horaires flexibles, diversification des parcours possibles pour atteindre un objectif de formation adapté aux attentes de chacun, etc. »<sup>197</sup>

Il est important de rappeler que les utilisateurs de notre création sur outil multimédia sont des étudiants qui suivent des cours de langues avec un enseignant. Le travail qu'ils font sur multimédia est intégré à un parcours individualisé et non à un groupe-classe.<sup>198</sup> Ces deux aspects doivent écarter certains types d'outils.

Il faut d'abord écarter les outils qui feraient double usage avec le cours de langue. Tout ce qui est centré sur la situation de communication, par exemple, se fait mieux en atelier de communication que sur multimédia. Il faut aussi écarter les outils qui favoriseraient un travail guidé sur place par un enseignant. Un exemple serait un module qui n'a pas d'instructions explicites. Ce type de module pourrait servir à plusieurs objectifs ou activités et nécessite l'explication de l'enseignant pour que l'utilisateur puisse fournir un travail adéquat.

---

<sup>195</sup> Demaizière et Dubuisson, 1992, p. 121.

<sup>196</sup> Op. cit., p. 122.

<sup>197</sup> Op. cit., p. 123.

<sup>198</sup> voir plus haut « Situer les centres de ressources langues à l'Université », chapitre III. D.

En revanche, des outils qui appuient le travail de l'enseignant en cours sont envisageables. Plusieurs facteurs entrent en compte, notamment celui du contenu du cours. Il est connu uniquement par l'enseignant. Les concepteurs de modules ne peuvent pas connaître ce que met chaque enseignant dans chacun de ses cours. La situation idéale par rapport aux recherches actuelles pour les apprenants serait un dispositif avec deux volets : un atelier de communication et un parcours individualisé. Dans l'atelier, le travail de communication se fait par petits groupes car le travail de négociation même entre apprenants peut améliorer l'accent, le vocabulaire, la grammaire et la compréhension - et notamment la grammaire!<sup>199</sup> Durant le parcours individualisé, il est nécessaire d'avoir de l'*input* authentique pour un travail de précision. Dans ce cadre, le multimédia peut apporter tous types d'*input* (oral, écrit, vidéo) en ayant un travail de précision à faire pour chaque type de document. C'est le système que nous avons adopté et décrit en partie dans le chapitre 3.

S'il est vrai que l'apprentissage des langues se fait par des étapes très précises malgré la séquence à laquelle la langue est enseignée, l'enseignement peut être utile quand il intervient au bon moment,<sup>200</sup> le « bon moment » étant celui où se trouve l'apprenant quand il est prêt à apprendre ou quand il ressent un besoin de connaître une structure ou une forme de la L2. Il est inimaginable de demander aux enseignants de revoir tous les points d'une langue régulièrement pour tenter de toucher les étudiants qui sont prêts à recevoir l'information. Rod Ellis émet un doute sur la possibilité d'incorporer un enseignement très individualisé : même si on arrivait à repérer le niveau d'acquisition d'un apprenant dans une séquence d'acquisition déterminée, « practical problems would remain regarding how to ensure that learners at disparate levels of development received the right instruction at the right time. This would call for individualized teaching of a highly sophisticated kind. »<sup>201</sup> Néanmoins, c'est une possibilité de l'outil multimédia d'intégrer le plus grand nombre de formes pour les rendre accessibles au moment où l'apprenant en a besoin. Nous pouvons imaginer un outil qui permettrait à chaque étudiant de retrouver rapidement le type de travail essentiel à son « niveau d'acquisition ». Bien que l'on ne soit pas encore capable de déterminer avec précision les niveaux d'acquisition et les séquences dans l'apprentissage des langues, les enseignants ont toujours su retrouver les problèmes de chaque étudiant

---

<sup>199</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 82

<sup>200</sup> Ellis, R., 1990, pp. 152-158.

<sup>201</sup> Ellis, R., 1990, p. 168.

au niveau de la structure et de la forme de la langue. Avec plus ou moins de précision, l'enseignant peut dire, en écoutant un apprenant, si une certaine forme ou structure est acquise, en cours d'acquisition, ou non acquise. Avec ces données, un enseignant peut définir le travail que l'étudiant doit encore fournir pour progresser. En prenant ces données et en choisissant les points qui lui semblent les plus pertinents, l'apprenant peut les travailler en autoformation. Néanmoins, si l'apprenant n'est pas prêt à apprendre une certaine structure ou forme, il ne pourra pas l'acquérir malgré le travail individuel qu'il va fournir. Il faut toutefois que l'apprenant ait accès à un travail sur les structures qu'il ne maîtrise pas encore. L'accessibilité à chaque structure dans un document médiatisé doit être assurée dans la conception de l'outil multimédia pour répondre à l'éventualité qu'un apprenant soit justement à ce niveau d'acquisition.

Ellis suggère que l'enseignement peut rendre les apprenants conscients de l'existence des formes, sans pour autant savoir quand ni comment les utiliser. Ainsi, quand il sera prêt, il aura déjà cette « declarative knowledge » et pourra l'utiliser pour l'étape suivante qui est procédurale.<sup>202</sup> L'outil multimédia peut aussi jouer le rôle d'amener l'apprenant vers des connaissances qu'il n'est pas encore en mesure d'utiliser. Quand Narcy soutient qu'il faut présenter les formes complexes en même temps que les formes dites simples,<sup>203</sup> il va dans le même sens qu'Ellis.

Declarative knowledge serves as a facilitator of ultimate procedural knowledge by helping to make forms salient that would otherwise be ignored by the learner. Conscious knowledge of marked forms may help to accelerate learning and may also be necessary to prevent fossilization.<sup>204</sup>

Cet aspect de l'apprentissage d'une langue peut être traité avec un outil multimédia bien conçu. L'important reste son accessibilité pour l'utilisateur. Il doit pouvoir atteindre facilement les modules qui traitent des formes qu'il veut découvrir ou redécouvrir. Ceci peut être possible dans un menu bien conçu. Encore faut-il concevoir un outil qui incorpore un grand nombre de formes.

---

<sup>202</sup> Op. cit., p. 169.

<sup>203</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 61.

<sup>204</sup> Ellis, R., 1990 p. 170.



## G. L'application du multimédia à l'intérieur de la théorie cognitive

Il est impossible de parler de l'apprentissage des langues sans parler de la théorie cognitive qui tente d'expliquer le processus d'acquisition d'une compétence telle qu'une langue. La première étape serait la représentation qu'un apprenant se fait d'une nouvelle connaissance. Si cette représentation ne s'accorde pas avec les connaissances déjà acquises de l'apprenant, il aurait tendance à la mettre de côté. Ce problème pourrait être résolu si l'apprenant reçoit suffisamment de « corrective feedback » qui lui permette de comparer ses acquis avec un modèle externe et s'il remarque la différence entre les deux.<sup>205</sup> Cette dernière remarque d'Ellis nous paraît essentielle, et l'on pourrait ajouter : s'il remarque qu'il y a une différence / des différences, et où elle se situe / elles se situent. Un outil multimédia doit pouvoir sensibiliser l'apprenant sur la différence entre ses connaissances incomplètes de la langue et la langue telle qu'elle est utilisée aujourd'hui. Cette sensibilisation amènerait naturellement l'apprenant vers le développement de sa capacité à utiliser ses nouvelles connaissances, ce qui, de plus, est la deuxième étape dans la théorie cognitive.

En effet, les savoirs déclaratifs qui risquent de se perdre faute d'être suffisamment traités par l'apprenant peuvent être mis en avant par un processus de sensibilisation de ces savoirs qui les mettrait au niveau conscient.<sup>206</sup> Il ne faut pas oublier pour autant que si l'apprenant n'est pas au niveau d'acquisition de ce savoir (si l'on accepte que l'apprentissage d'une langue passe forcément par des étapes, des séquences bien précises), alors, le nouveau savoir restera un savoir déclaratif. Ce n'est pas pour autant une perte de temps que de sensibiliser les apprenants à des savoirs de ce type. Le jour où il sera prêt à les acquérir, il aura déjà eu un premier contact, et même une certaine compréhension de la question qui lui permettra d'acquérir peut être plus facilement ou plus rapidement de nouveaux savoirs. Le traitement des savoirs dans le but de sensibiliser l'apprenant est tout à fait possible à l'aide d'un outil multimédia. Il serait important de le concevoir pour que l'apprenant saisisse la différence d'utilisation d'une forme choisie dans les deux langues et pour qu'il puisse ensuite remarquer plus particulièrement son fonctionnement dans la L2. Il faudrait donc que chaque forme soit

---

<sup>205</sup> Ellis, R., 1990, p. 176.

<sup>206</sup> Ellis, R., 1990, p. 176-177.

traitée dans plusieurs modules différents. Dans un premier, il faut que l'apprenant soit sensibilisé à la différence entre les deux langues, dans un second module, il faudrait qu'il rencontre l'utilisation de la forme sans pour autant être amené à l'utiliser de façon libre.

Si l'apprenant est au niveau d'acquisition qui lui permet d'appréhender ces savoirs déclaratifs et de les incorporer dans ses propres connaissances de la langue, alors ces savoirs pourront passer dans le domaine du savoir-faire. Ce savoir-faire s'appelle les connaissances procédurales. La procéduralisation des connaissances met ces connaissances petit à petit au niveau du subconscient de l'apprenant.<sup>207</sup> Un troisième module multimédia devrait ainsi traiter la même forme mais cette fois-ci dans le but de la faire appliquer par l'apprenant, et peut être pourrait-on envisager de créer plusieurs modules qui mènent l'apprenant vers une utilisation de plus en plus libre de la structure ou de la forme. Le *feed-back* ou « écran d'aide en cas de problèmes » est un outil essentiel dans la sensibilisation de différentes structures et doit être conçu dans l'optique de toujours amener l'apprenant vers la découverte du fonctionnement, plutôt que de lui offrir des explications qui n'ont pas la même fonction de sensibilisation.

L'enseignant qui gère l'utilisation du multimédia par les apprenants doit se rappeler que l'ordinateur, utilisé correctement valorise son travail en tant qu'enseignant de langue car il lui permet de passer le maximum de temps sur la communication, objectif premier de l'enseignement des langues. Si la structure de l'établissement le permet, l'enseignant doit être au centre de l'enseignement des stratégies de communication avec un travail ponctuel sur la forme selon le document étudié. Un travail plus pointu sur les structures doit être massivement délégué au travail en parcours individualisé sur multimédia où l'apprenant trouvera la possibilité de travailler ses points les plus faibles et des stratégies de compréhension en dehors d'une structure de classe, donc à son propre rythme. C'est en partie dans cette optique de valorisation du travail de l'enseignant que cette recherche a été faite. Et c'est aussi dans cette optique que le travail sur multimédia a été conçu.

Les documents médiatisés doivent se baser sur des documents authentiques ; les apprenants veulent pouvoir comprendre du « réel ». Ce que dit Ginet<sup>208</sup> sur les documents vidéo vaut pour tout type de document. Le choix du document est important

---

<sup>206</sup> Ellis, R., 1990, p. 176-177.

<sup>207</sup> Op cit, p. 176-177.

<sup>208</sup> Ginet, 1997, p. 44

- il doit comporter des points d'intérêt pour motiver l'apprenant et ne doit pas être inaccessible à son niveau de compréhension. Les tâches doivent être conçues de façon à rendre le document accessible et intéressant ; le travail doit être gratifiant pour l'apprenant. Pour cela, il doit y avoir « résolution de problèmes » (de contenu et de formes), et lien avec d'autres types de documents sur le même sujet pour travailler au maximum les trois cerveaux et les deux hémisphères.

## **Chapitre IV**

### **Recherches effectuées sur logiciel auteur**

## A. Une méthodologie de création

Toutes nos réflexions menées sur les sujets de la didactique, de la pédagogie et de l'apprentissage de la L2, sont faites dans l'optique d'améliorer le transfert des données acquises lors de l'apprentissage, vers la production. Ces réflexions aboutiront, nous l'espérons, à compléter la tâche qui nous a été fixée par le Centre de Langues : la création de modules multimédias qui ciblent notre public, tant sur le plan de l'approche que sur le plan linguistique.

Plusieurs modules<sup>209</sup> ont été créés dans le but d'incorporer autant que possible des éléments des recherches en linguistique et en pédagogie. La plupart intègre un certain nombre de ces éléments, mais aucun n'englobe tout en un seul module. Nos derniers modules, conçus suite aux premiers essais, prennent mieux en compte une majorité de ces traits ; nous les étudierons plus loin.

Les premiers modules devaient en particulier servir l'apprentissage de création pour le concepteur. Dans le premier module, par exemple, nous avons voulu créer un module intégrant la fonction des écrans d'aide. L'objectif était moins de développer un module d'apprentissage pour les apprenants que de comprendre comment intégrer cette fonction dans un module. Plusieurs modules ont été développés dans le but de découvrir les différentes possibilités offertes par le logiciel. Ainsi, un module a été créé pour incorporer un document oral avec un QCM. Un autre module a été créé pour un travail en binôme. Un module a été conçu pour tenter d'intégrer de la vidéo liée à un texte à trous. Une fois la création des modules maîtrisée, il nous a été possible de rendre prioritaire la conception pédagogique des modules. C'est à ce stade de notre recherche que la deuxième catégorie de modules a été créée. Ce sont les modules mentionnés plus haut qui contiennent certains éléments des recherches en linguistique et en pédagogie, mais qui n'en incorporent pas un grand nombre.

A partir de ce constat, il était nécessaire de concevoir une méthodologie différente. Les études de J. P. Narcy sur les quatre phases d'apprentissage<sup>210</sup> nous ont fourni un cadre théorique parfaitement adapté à notre projet de recherche-développement. Nous avons esquissé, à partir de ces études, un plan de dispositif

---

<sup>209</sup> Certains de ces modules seront décrits au chapitre suivant.

<sup>210</sup> Narcy, in Ginet, 1997, pp. 60-65.

modulaire<sup>211</sup> sur multimédia. Ce dispositif semblait répondre aux questions restées sans réponses jusque là dans la création des modules antérieurs. Nous avons donc retenu ces quatre phases parce qu'elles ne sont pas conçues par rapport aux niveaux des apprenants ; elles sont transversales et peuvent s'appliquer aussi bien aux débutants qu'aux apprenants de bon niveau. Elles sont plutôt centrées sur les étapes de découverte d'un document. Ces phases peuvent être appliquées à tous types de documents et couvrent toutes les activités possibles à sa découverte. Elles se prêtent bien aux activités multimédias décrites plus haut. Le point central, celui qui cadrerait parfaitement avec nos préoccupations pratiques, est la sensibilisation des apprenants face à leur apprentissage, notion qui peut être traitée efficacement avec le multimédia. Ces phases supposent un autoapprentissage à l'intérieur d'un système avec un cours de langue mené par un enseignant, ce qui correspond à notre dispositif à Lyon 1. Ces phases sont centrées sur l'apprentissage, ce qui est essentiel dans la conception d'un module multimédia dont le but est l'utilisation en autonomie par un apprenant. Enfin, ces phases traitent tous les aspects d'apprentissage : la compréhension et la production, la communication et la culture, les outils, le fonctionnement de la langue, la L1 et la L2, etc.

Sur ces bases théoriques, nous avons élaboré un dispositif basé sur les quatre phases dans lesquelles nous avons intégré des tâches conçues à partir de notre interprétation du travail de Narcy.

---

<sup>211</sup> Décrit en détail au chapitre V. A.

## 1. Phase 0 :

Cette phase est consacrée à la découverte d'une nouvelle structure, syntaxe, lexie, son, etc. Il semble logique de travailler dans cet esprit de découverte plutôt que de répartir les modules en niveau de compétence linguistique. En effet, un apprenant qui est d'un bon niveau découvre toujours des points de langue qu'il ne connaît pas encore. Pour les percevoir, il lui faut cette phase de découverte. Bien entendu, c'est une phase qui bénéficiera surtout aux apprenants de faible niveau car ils doivent encore aborder de nombreuses structures et formes au stade de la découverte.

Selon Nancy, cette phase doit amener l'apprenant à prendre conscience des obstacles dans sa compréhension ou dans sa production. La sensibilisation y jouera un rôle important. Etant donné que chaque apprenant a des connaissances différentes, que les obstacles ne seront pas les mêmes pour l'apprenant A et l'apprenant B, il n'est pas logique de proposer a priori des points à découvrir. Il faut que ce soit l'apprenant qui les remarque. La phase doit donc permettre aux apprenants une sensibilisation au fait qu'il y a un obstacle. Elle doit créer un besoin d'apprentissage pour surmonter cet obstacle. En même temps, l'apprenant doit prendre conscience de l'écart qu'il y a entre la L1 et la L2 dans l'expression de la notion (représentée par l'obstacle). Nous n'insinuons en aucun cas que la prise de conscience d'un problème équivaut à dire que la solution, une fois trouvée, deviendra acquise. La sensibilisation et la prise de conscience qu'elle peut entraîner n'est qu'un premier pas au changement de l'interlangue. Sans cette sensibilisation, en revanche, l'apprenant peut rencontrer le même obstacle de nombreuses fois avant de se rendre compte qu'il existe.<sup>212</sup>

Cette phase ne doit pas provoquer de production en L2 au niveau de la réflexion métalinguistique ou métaculturelle car, à ce stade d'apprentissage, l'apprenant est sujet à nativiser facilement des expressions, des opérations, et des points liés à la culture. Cette réflexion doit être en L1 pour cette phase. Il est souhaitable que cette réflexion se fasse en L1 en expression par l'apprenant et en explication par l'enseignant pour que l'apprenant puisse se pencher essentiellement sur l'obstacle sans se soucier

---

<sup>212</sup> En effet, durant notre apprentissage du français, nous avons remarqué qu'il fallait entendre une expression, une structure, un mot, ou intonation plusieurs fois avant d'être sensible à son emploi. Une fois remarqué, il fallait l'entendre encore, sur une courte durée, 6 à 7 fois avant de pouvoir l'intégrer dans notre mémoire active. Et enfin, il fallait rapidement l'utiliser 2 à 3 fois avant d'être assuré de l'utiliser à bon escient.

d'un autre *input* qui ajouterait à la réflexion. Souvenons-nous de ce que dit Skehan : les apprenants sont limités dans leur capacité de concentration. Plus il y a d'inconnues auxquelles il faut prêter attention, moins il y a d'attention pour chaque inconnue.<sup>213</sup> Dans cette phase, cela signifie que l'obstacle choisi par l'apprenant doit recevoir le maximum d'attention.

Cette phase permet la découverte d'un obstacle à la communication. L'apprenant reçoit de l'*input* et doit se focaliser sur la partie qui lui est incompréhensible. Sensibiliser l'apprenant pour lui faire prendre conscience de l'obstacle peut être appliqué de deux façons : si l'*input* est enregistré, l'apprenant peut travailler un certain moment sur chaque obstacle et les découvrir au fur et à mesure qu'il progresse dans son travail d'écoute. En revanche, si l'*input* est au cours d'une conversation, il faut que la prise de conscience des obstacles se mette en marche en parallèle avec la conversation. Ce travail demande trop d'attention de la part de l'apprenant car il se concentre déjà sur le contenu pour tenter de suivre la conversation pour éventuellement en faire partie. Dans ce cas, nous suggérons que la sensibilisation soit faite auparavant. L'apprenant tentera de remarquer certains points sans se focaliser dessus. Il les notera durant la conversation sans y prêter trop d'attention, pour ensuite y revenir avec son locuteur à la fin de la conversation.<sup>214</sup>

Pour résumer, la phase 0 doit être une phase de prise de conscience des obstacles par l'apprenant. Il doit être amené à se rendre compte de l'écart entre la L1 et la L2 concernant l'obstacle. Nancy soutient que cette prise de conscience de l'écart peut créer un besoin, de la part de l'apprenant, de trouver la forme nécessaire pour communiquer la notion qu'il veut exprimer. Il faut qu'il se pose la question : pourquoi est-ce que la forme que j'utilise ne fonctionne-t-elle pas ? Ou dans un contexte de compréhension : à quelle notion renvoie cette forme utilisée ?

Nancy conçoit que cette phase se fasse de façon individualisée. Les tâches seront des tâches ouvertes, communicatives, mais le contenu doit être prévisible. Nous pouvons imaginer des conversations avec des tuteurs sur un sujet choisi d'avance, bien connu par l'apprenant. Il devrait dans cette situation, se concentrer sur l'expression : la sienne et celle du tuteur. Pour ne pas entraver la conversation, il pourrait noter les

---

<sup>213</sup> Skehan, 1998, p. 81.

<sup>214</sup> Skehan propose que le travail de sensibilisation qui se fait pendant une conversation prenne en compte l'aspect d'une attention sur le contenu par l'apprenant. Le travail de sensibilisation que nous proposons dans ce paragraphe est inspiré par le conseil de Skehan.



problèmes qu'il rencontre dans la compréhension / production, ou il pourrait enregistrer la conversation pour ensuite mieux travailler les formes.

Narcy conçoit qu'il y ait aussi des tâches fermées. Elles pourraient prendre des formes très variées. Dans notre contexte, elles se trouveront sur multimédia. Les tâches « traditionnelles » comme des activités lacunaires ou des QCM, par exemple, répondraient bien aux exigences de cette phase. L'apprenant pourrait prêter toute son attention à un seul point. Les activités multimédia ont l'avantage qu'elles peuvent présenter un écran d'aide si l'apprenant répond de façon erronée. Une bonne réponse, quant à elle, provoque une explication. Ceci est prévu dans le cas où l'apprenant choisirait une réponse au hasard.

Le multimédia peut apporter le contexte grâce au son, aux images, au texte ou à la vidéo. Il est donc possible, avec le multimédia, de créer des tâches « à allure communicative »<sup>215</sup>, comme dit Narcy. Chaque tâche est inscrite dans un mini-contexte qui précise à l'apprenant la situation de l'énoncé. De ce fait, la tâche est moins ambiguë. Il est donc plus facile pour l'apprenant de se substituer à l'énonciateur et de s'approprier l'énonciation, ou d'être le co-énonciateur dans une tâche. Par exemple, l'apprenant peut se retrouver face à une image qui place l'énonciation à venir dans un contexte précis. Il entend deux phrases presque identiques. Une seule correspond à l'image. Il y a un seul son qui change. L'apprenant doit retrouver la phrase qui décrit l'image. Pour illustrer, nous pouvons imaginer une séquence où, à l'écran, il y a une image de bateau. L'apprenant entend les deux phrases suivantes : « This is a ship » ; « This is a sheep ». Grâce à l'image, l'apprenant sait par avance que l'énoncé doit faire référence à un bateau. Il aura uniquement à distinguer les deux phrases pour retrouver celle qui correspond à l'image. En faisant cette distinction, il devrait trouver l'obstacle – la prononciation apparemment distincte entre « ship » et « sheep ».

Ce sont des tâches qui illustrent bien les étapes de la phase 0. L'apprenant doit observer. Il est amené vers un obstacle de compréhension par exemple. Il sait qu'il y a un obstacle. Le travail de sensibilisation vient de ce fait. Il n'y a rien qui lui indique quel est cet obstacle. C'est à lui d'en prendre conscience. Dans l'exemple de « ship » et « sheep », l'apprenant est amené à constater qu'en anglais, il y a des sons qui se ressemblent, mais qui, pour l'anglophone, ne sont pas les mêmes. En fait, ce sont, pour

---

<sup>215</sup> Narcy in Ginet, 1997, p. 60.

les francophones, des allomorphes<sup>216</sup> d'un même phonème. L'apprenant est donc amené à constater que des mots semblables contenant ces allomorphes peuvent renvoyer à des notions totalement différentes.

## 2. Phase 1

L'objectif de la phase 1 est la mise en place d'un savoir déclaratif adéquat, et ce pour tous les aspects de l'apprentissage d'une langue (phonologie et orthographe, morpho-syntaxe, lexicale, concepts, culture). C'est la sensibilisation qui est au cœur de cette phase, car c'est elle qui peut aider à éviter les filtres. Il y a les filtres cognitifs qui peuvent empêcher les apprenants de remarquer les structures : si l'apprenant comprend le sens global, sans connaître la structure qui permet de construire ce sens, il peut être tenté de ne pas se pencher sur cette structure. Avec un travail de sensibilisation, il se peut que l'apprenant prenne conscience de cette structure et de son fonctionnement. Il y a aussi les filtres affectifs qui jouent un rôle dans l'apprentissage d'une L2. Lightbown et Spada décrivent cette hypothèse de Krashen :

The 'affective filter' is an imaginary barrier which prevents learners from using *input* which is available in the environment. 'Affect' refers to such things as motives, needs, attitudes, and emotional states. A learner who is tense, angry, anxious, or bored will screen out *input*, making it unavailable for acquisition. Thus, depending on the learner's state of mind or disposition, the filter limits what is noticed and what is acquired. The filter will be 'up' or operating when the learner is stressed, self-conscious, or unmotivated. It will be 'down' when the learner is relaxed and motivated.<sup>217</sup>

Un apprenant, estimé par ses anciens enseignants comme « nul en anglais » après des années de cours d'anglais, se protégera en refusant tout essai de lui faire apprendre la langue. Un travail qui le sensibilise à ses capacités plutôt qu'à ses incapacités, aurait peut-être une chance de réduire son filtre. L'enseignant doit avoir pour but de motiver les apprenants et de les encourager, s'il veut éviter un blocage dû à ce filtre parfois incontrôlable.

---

<sup>216</sup> « phoneme (sound sign) : an abstract unit of the phonetic system of a language that corresponds to a set of similar speech sounds (allomorphs) which are perceived to be a single distinctive sound in the language. » [www.geocities.c...83/phonpap2.html](http://www.geocities.com/83/phonpap2.html)

<sup>217</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 28.

La sensibilisation peut aussi amener l'apprenant à la découverte « de la valeur des divers écarts entre L1 et L2 ou dans la L2, pour éviter une nativisation initiale ». <sup>218</sup> Ce travail de sensibilisation sera déjà entamé dans la phase 0.

Ces écarts peuvent exister au niveau phono-articulatoire. On peut imaginer des tâches de discrimination sans qu'il y ait de production de la part de l'apprenant. Il est peut-être inutile de faire répéter des phrases à un apprenant qui n'a pas encore distingué les sons qu'il entend. Il répétera ce qu'il entend, mais non ce qui a été dit. Pour reprendre notre exemple plus haut, « This is a sheep » et « This is a ship » pourraient être perçus comme les deux mêmes phrases, donc prononcées de la même façon. Cette fausse répétition pourrait ensuite amener l'apprenant à fossiliser ces sons comme des allomorphes dans son interlangue. Il serait question ensuite de défossilisation. Il semble donc plus logique dans cette phase de sensibiliser d'abord l'apprenant à l'écart entre les sons.

On peut concevoir les tâches de façon progressive. Pour les mêmes sons, nous avons imaginé les tâches progressives suivantes :

- Après la première tâche de la phase 0, une deuxième pourrait être une suite plus rapide avec deux images par écran (l'une d'un bateau, l'autre d'un mouton) et une seule des deux phrases à l'oral, et ce pour chaque paire de phrases proposée dans la tâche de la phase 0.
- La même tâche que la précédente pourrait être proposée, mais à la place des images, il y aurait des phrases écrites.
- Cette tâche pourrait présenter les sons [i:] et [N] au départ. Ensuite, une présentation de phrases contenant les mêmes sons que les phrases dans les tâches précédentes se fait à l'oral. L'apprenant doit déterminer quel son il entend.
- Enfin, en écoutant des phrases contenant ces sons, l'apprenant doit taper les mots correspondants.

Ces tâches sont progressives dans le sens où elles traitent une étape à la fois. La première amène l'apprenant à distinguer les sons des deux mots en présentant la notion que les mots représentent. La deuxième ne représente plus les notions, mais travaille l'orthographe liée à ces mots. La troisième ne focalise plus sur le mot lui-même

---

<sup>218</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 60.

mais sur le son. Enfin, la dernière invite l'apprenant à transférer toutes ces connaissances à la production écrite. Cette dernière tâche est l'*output* qui témoigne si l'apprenant a pu distinguer les mots prononcés.

De la même façon, une sensibilisation à la morpho-syntaxe semble importante. Narcy souligne le fait que les différentes formes (du présent par exemple, ou d'une même notion) doivent être présentées ensemble, dans la même tâche.<sup>219</sup> C'est une précaution à prendre pour éviter que l'apprenant n'utilise qu'une seule forme. Il aurait ainsi tendance à nativiser la forme si elle ressemble au français ou à fossiliser la forme apprise. Si une tâche présente le [verb-s] à l'apprenant, et que l'apprenant le comprend comme un présent, il tentera d'utiliser cette forme chaque fois que le présent sera nécessaire dans un même contexte en français. Par exemple, il entend dans une tâche que « the sun heats the Earth ». En français, le soleil chauffe la terre. Il fait le parallèle entre les deux structures. Il généralise l'utilisation de la structure en anglais, car il n'a pas vu les deux aspects [be+ing] et [have+en] qui peuvent s'ajouter au verbe et correspondre au présent français. « J'écris » peut ainsi se dire « I write » ou « I'm writing ». Mais dans le cas de l'apprenant qui apprend d'abord le « verb-s » par exemple, il se peut qu'il généralise cet aspect et ne dise que « I write » pour « j'écris ». Il n'aura pas rencontré les notions différentes portées par les deux aspects. Ainsi « I write » aura probablement pour lui la signification de « j'écris en ce moment présent » plutôt que « je suis écrivain ». Il est donc impératif que l'apprenant soit exposé aux formes différentes afin de se faire comprendre par son co-locuteur. Il a des choses à dire, mais il faut qu'il ait la possibilité de découvrir les outils nécessaires pour les lui dire. Il faut qu'il prenne conscience que les formes différentes apportent avec elles des notions différentes. Le premier pas, comme nous l'avons déjà signalé, est la sensibilisation. Rencontrer trois formes du présent sensibilise l'apprenant au fait qu'il y a au moins trois notions. Ces trois notions sont exprimées de la même façon en français alors qu'en anglais, elles nécessitent trois formes différentes. Ce n'est pas « rendre l'apprentissage plus difficile » de présenter trois formes en même temps. C'est dire à l'apprenant : « Attention, quand vous voulez utiliser le présent, réfléchissez d'abord, car il y a trois notions. Laquelle voulez-vous exprimer? » Bien entendu, encore une fois, nous ne soutenons pas que l'apprenant émettra toujours un énoncé exact par rapport à ce

---

<sup>219</sup> Narcy in Ginet, 1997, p. 61.

qu'il veut exprimer. Mais il sera sur la bonne voie le jour où il prendra conscience des trois notions différentes.

De la même façon qu'avec la sensibilisation phono-articulatoire, la sensibilisation morpho-syntaxique peut se faire sous forme de tâches qui font découvrir les écarts déjà discutés avant de les employer. Cette découverte fait partie de la sensibilisation et en est en fait un résultat. Mais elle joue aussi le rôle d'une motivation pour l'apprenant, une motivation cognitive : pour exprimer sa pensée, il doit d'abord maîtriser telle ou telle forme. Cette découverte représente une démarche mentale davantage profitable que la présentation de la règle dans les méthodes centrées sur l'apprentissage des règles qui étaient trop souvent sources d'ennui.

Dans cette phase, le contenu des tâches doit être imprévisible, contrairement à celles de la phase 0. Dans la phase 0, il fallait que l'apprenant découvre les écarts. Dans la phase 1, il faut qu'il analyse la valeur des écarts. Pour faire cette analyse, il ne doit pas connaître d'avance le contenu car la valeur des écarts est intégrée dans le contenu, et c'est ce qu'il faut qu'il découvre. Ces tâches doivent être fermées pour mieux conduire à cette réflexion sur la langue, mais l'apprenant ne doit pas être obligé de prêter attention à trop de paramètres à la fois.<sup>220</sup>

Le traitement des écarts peut se faire, par exemple, par des tâches d'analyse conceptuelle ou de discrimination : à l'écran, l'apprenant lit huit phrases en français toutes au présent. Il doit cliquer sur celle ou celles qui seraient en [be verb-ing] en anglais. L'apprenant ne sait pas combien de phrases seront en [be verb-ing]. Cela le force à analyser chaque phrase et donc la valeur de l'écart entre le français et l'anglais en ce qui concerne les notions du présent.

Ce travail cognitif sur le fonctionnement de la langue s'insère dans la pratique raisonnée de la langue telle qu'elle est définie par Bouscaren, Moulin et Odin : « C'est une approche qui s'appuie sur la **linguistique de l'énonciation**, c'est-à-dire qui considère la langue comme un système d'opérations cohérent, conçu autour de l'énonciateur, du moment de l'énonciation, de la situation d'énonciation et des relations inter-sujets. »<sup>221</sup>

---

<sup>220</sup> Skehan, 1998, p. 81.

<sup>221</sup> Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, p. 1.

### 3. Phase 2

La phase 2 a comme objectif la mise en place des processus contrôlés. C'est la pratique contrôlée qui vise à automatiser le bas niveau.<sup>222</sup> Elle prévoit donc des tentatives de production. Pour faciliter l'expression, elle doit stabiliser l'intake. Le contenu dans les tâches doit être prévisible pour réduire la charge sémantique. Tous ces aspects proviennent encore une fois du fait que l'apprenant a une attention limitée. S'il doit commencer à produire, il ne peut pas prêter en plus attention au contenu. Cette phase vise le bas niveau, donc la « forme ». L'apprenant doit réfléchir à la formation des énoncés compréhensibles. Il ne doit pas focaliser sur le haut niveau, c'est-à-dire le fond.

Les tâches auront les caractéristiques suivantes :

- Certaines tâches seront fermées pour permettre à l'apprenant de manipuler la forme sans prêter une grande attention au fond.
- Certaines tâches plus ouvertes proposeront un sens imposé à l'apprenant pour éviter le même souci d'attention sur le fond. Ces tâches auront comme objectif l'apprentissage morphologique et phono-articulatoire.
  - Les tâches de morphologie peuvent être de nature assez traditionnelle. Des exercices à trous, une mise à la bonne forme du mot donné entre parenthèses, l'appairement, le thème (mais il faut faire très attention car c'est un exercice qui exige beaucoup de recul par rapport à la L1), etc.

La possibilité d'utiliser les écrans d'aide et le cadre théorique de Nancy nous ont incités à poursuivre dans cette voie. Pour Nancy, les contraintes de temps et de correction doivent être très rigoureuses (1 minute d'exercice = 1 minute de correction). Il ne faut pas que les tâches qui représenteraient beaucoup de temps et de travail pour l'apprenant soit corrigées en très peu de temps. Ce serait dévaloriser le travail de l'apprenant. De la même façon, il ne faut pas qu'un travail fait en peu de temps prenne trop de temps de correction. Ce serait dévaloriser le travail de l'enseignant. Le travail valorisé ne peut qu'améliorer la motivation de l'apprenant (et de l'enseignant). Et

---

<sup>222</sup> Nancy in Ginet, 1997, p. 62.

c'est ici que les écrans d'aide trouvent toute leur utilité. Ils nous ont permis de concevoir des activités valorisantes. Des textes à trous sont rapidement corrigés par le logiciel qui permet à l'utilisateur de visualiser non seulement les réponses une fois corrigées, mais aussi les raisons pour chaque réponse. Ainsi on peut éviter le sentiment de frustration qui apparaît quand un apprenant reçoit une copie avec une note sans corrections ni explications

Narcy souligne qu'il faut éviter de concevoir des tâches où le choix procède d'une différence de point de vue, (c'est l'énoncé de départ), et non d'une équivalence. Narcy mentionne l'exemple de la voix passive et active. Elles ne sont pas équivalentes. Elles proviennent au départ de la démarche mentale que l'énonciateur veut adopter. Il ne faut pas demander aux apprenants de mettre des phrases d'une voix dans l'autre. En revanche, nous pouvons imaginer de demander aux apprenants de construire des phrases à partir d'images. Une image peut représenter un corps gisant sur le trottoir, une ombre mystérieuse à côté. L'image suivante peut représenter « Miss France », un couteau dégoulinant dans la main, devant ce qui semblerait être un corps gisant. D'autres images moins fortes peuvent être imaginées, bien sûr ! L'important pour l'aspect sensibilisation est qu'il soit clair que l'on ne voit pas l'agent dans un premier temps (même si agent il y a), et que dans un second temps (car il faut une paire d'images pour que l'apprenant prenne conscience qu'il y a un contraste), l'agent est au centre de l'image. L'action est clairement exprimée. Si l'apprenant est mis en face de ces contrastes, il n'est pas dit qu'il comprendra la différence de procédure dans la structuration de la phrase qu'il produira. Mais il aura cette première sensibilisation visuelle. Des esquisses d'explication en forme d'écrans d'aide pourraient peut-être le mettre sur la bonne voie dans sa réflexion sur l'actif et le passif, en se rendant compte dans un premier temps qu'effectivement, l'agent n'est pas connu dans le premier contexte, et qu'il est central dans le deuxième.

Pour éviter des tâches monotones, Narcy suggère de maintenir les apprenants dans un état de vigilance. Une activité où le verbe est à mettre à la bonne forme, par exemple, devrait comporter tantôt des phrases dans une forme, tantôt dans une autre. Il faut un réel défi à surmonter, souligne-t-il. Nous pourrions mettre en pratique cette approche en proposant la tâche sur les formes [verb-s] et [be verb-ing], et en mélangeant les deux, plutôt que de proposer d'abord une activité avec la forme [verb-s] puis une deuxième activité avec la forme [be verb-ing]. Pour ajouter au défi, une deuxième activité peut être proposée où le travail à fournir par l'apprenant est le même, avec un changement de temps de réponse. Au lieu de laisser l'apprenant travailler à son rythme, il est possible de lui faire suivre un rythme préprogrammé, qui ne sera pas trop exigeant pour ne pas le décourager l'apprenant mais juste assez long pour lui permettre de finir chaque phrase. Le problème avec ce propos est d'estimer correctement ce « temps juste ». Pour le savoir, il faudrait dans un premier temps demander à une vingtaine d'étudiants de niveaux faible à moyen de compléter l'exercice. Il faut calculer le temps passé par étudiant sur chaque phrase. La moyenne peut être prise par phrase et utilisée pour rythmer cette activité.

Narcy mentionne aussi le fait que toutes ces tâches mériteraient d'être individualisées. Dans un contexte d'auto-apprentissage, ces tâches trouveraient donc leur place. Cet aspect est important pour lui car, dit-il, elles doivent être faites dans des conditions propices à faciliter la mise en place de processus contrôlés. Nous avons constaté en effet que la mise en place de processus contrôlés doit se faire plutôt dans un contexte où l'apprenant peut travailler à son rythme. Le moment où il comprend (enfin) le fonctionnement de la structure travaillée n'est connu que par l'apprenant, et il ne le connaît pas avant d'y être arrivé. Le rythme est donc essentiel. Evidemment, une deuxième raison est que les apprenants n'ont pas les mêmes connaissances et par conséquent ne travaillent pas sur les mêmes problèmes morpho-syntaxiques. Un



cadre de travail en autonomie garantit que chaque apprenant travaille à son rythme sur les problèmes qui le concernent directement.

- Les tâches phono-articulatoires peuvent être inspirées par de nombreux exercices semblables à ceux trouvés en laboratoire de langues. Il faut cependant être vigilant : les exercices où le sens est imposé sont très monotones, malgré le fait qu'ils peuvent créer des automatismes voulus quand ils sont bien conçus. Par « bien conçus », nous voulons dire des exercices qui ont un seul objectif clair dès le départ. Il ne doit pas y avoir de décalage entre l'objectif et les phrases sur lesquelles doivent travailler les apprenants. Par exemple, si l'objectif est de faire remarquer et prononcer le [s]/[z] de la contraction « is », il ne faut pas mélanger cette utilisation de [s]/[z] avec celle du pluriel. Voici une tâche qui ne serait pas acceptable :

[L'apprenant doit répondre aux questions suivantes]

What's your name? [réponse souhaitée : My name's...]

What's his name? [image d'un garçon ; son prénom est inscrit]  
[réponse souhaitée : His name's...]

What's her name? [image d'une fille ; son prénom est inscrit]  
[réponse souhaitée : Her name's...]

What are their names? [image de plusieurs personnes ; leurs prénoms sont inscrits] [réponse souhaitée : Their names are...]

Nous avons simplifié les exemples. Il est évident que si l'objet de cette activité est de faire entendre puis prononcer ce [s]/[z] = *is*, l'objectif n'est pas atteint dans la dernière phrase. L'apprenant entendra un [z] mais il s'agit d'un [z] pluriel. Il faut absolument éviter ce genre de décalage dans les exercices pour ne pas tomber dans les erreurs des exercices structuraux.

Narcy signale toutefois que ces automatismes ne se transféreront pas immédiatement aux tâches où l'apprenant doit créer du sens, et encore moins dans les tâches communicatives.

- Certaines tâches où le sens sera à créer seront en fait soit des tâches avec un contexte donné en images ou par un document au départ, soit des tâches où le sens est donné par la forme de l'énoncé. Ce seront des tâches de manipulation où l'apprenant gèrera à la fois le sens et le choix de la bonne forme dans un contexte très délimité par l'image ou le texte pour qu'il puisse concentrer son attention sur la forme. Ici, Narcy formule l'hypothèse qui a été soutenue par Skehan selon laquelle il faut limiter la charge des énoncés dans leur contenu pour que l'apprenant se focalise sur les opérations de bas niveau, c'est-à-dire la gestion des formes. Il ne faut pas qu'il ait trop à focaliser sur un sens très chargé, car l'apprenant ne prêtera pas assez attention à la forme. Il aura plutôt tendance à se pencher d'abord sur le fond. Ce serait aller à l'encontre de la création d'automatismes de bas niveau. Narcy souligne qu'il faut toujours garder l'ensemble des opérations descendantes et ascendantes qui vont de l'intention de produire un énoncé à son articulation.

Ensuite Narcy part de l'hypothèse que le contrôle ou la vigilance est une opération de haut niveau. Si tel est le cas, une tâche de manipulation doit attirer l'attention de l'apprenant en ce qui concerne ses risques potentiels d'erreurs. Ces erreurs, dit Narcy, sont largement issues de la nativisation de la conception de l'énoncé. Il serait donc souhaitable de produire des tâches de sensibilisation qui auraient comme objectif théorique de dénativiser ces conceptions. Narcy propose deux types de tâches :

- Il peut y avoir des tâches où le mini-contexte donné par une image ou par un texte mènera l'apprenant à formuler un énoncé mettant en jeu des formes précises telles que les activités sur la voix passive et la voix active décrites plus haut ; ces exercices seront proches des exercices structuraux, mais il n'y aura pas qu'une manipulation de formes comme dans ces derniers, il y aura également la création (limitée) de sens. Ce type de tâche peut être utile et pratique lorsque les difficultés articulatoires ou morphologiques sont prévisibles. Nous pourrions prévoir des tâches telles celles décrites plus haut, des activités sur la distinction entre le [i:] et le [N], une activité qui sensibilise aux notions du « verb-ed » et « have verb-ed », etc.

- Il peut y avoir des tâches où le mini-contexte donné par des images, du son ou du texte mènera l'apprenant à choisir entre diverses formes. Ces formes doivent être ciblées. Elles seraient celles qui amèneraient l'apprenant à faire des choix erronés à cause de la nativisation. Par exemple, nous pouvons imaginer une tâche où l'apprenant voit l'image d'un lieu et doit l'incorporer dans sa réponse à une question posée. Il aura la consigne de répondre en utilisant « to », « into », ou « in ».

image : un aéroport

son : Where are you going?

réponse souhaitée : (I'm going) to the airport. [proposé en corrigé-type]

Evidemment, si l'énoncé est bien ciblé, il sera possible de proposer un corrigé-type qui suivra la réponse de l'apprenant. Dans le cas où la réponse serait plus ouverte, une suggestion peut être proposée.

L'inconvénient d'un corrigé est qu'il ralentit le rythme de l'activité. Ce type d'exercice est suffisamment ennuyeux ; il a plutôt besoin d'une accélération de rythme. Il peut être conçu avec un rythme vif suivi d'une phase d'autocorrection. Dans cette phase, Nancy imagine de proposer des corrigés une fois que l'apprenant aura écouté toutes ses réponses enregistrées. D'autres aides peuvent être proposées au même moment, la transcription de l'ensemble, par exemple.

- Pour toutes les tâches proposant un choix, ce choix doit être pertinent. Il doit y avoir un lien de sens entre les éléments qui s'opposent pour permettre à l'apprenant de remarquer les structures ou formes différentes qui les opposent : une séquence d'une tâche peut demander à l'apprenant de produire deux énoncés différents, l'un qui signifie qu'il pleut toujours en Islande, l'autre qui signifie qu'aujourd'hui, comme d'habitude, il y pleut. Le choix entre ces deux éléments est pertinent. Le premier énoncé décrit le temps qu'il fait d'habitude en Islande. Le deuxième énoncé décrit le temps qu'il fait au moment de l'énonciation. Le temps ne change pas et pourtant l'aspect du verbe doit changer. L'apprenant est donc amené à constater que la différence

réside entre l'habitude et le moment de l'énonciation. Les formes liées à cet écart sont [verb-s] et [be verb-ing]. Pour une habitude ou caractéristique, l'apprenant doit utiliser la forme [verb-s] : « It rarely rains in the Sahara ». Mais au moment de l'énonciation, l'apprenant doit emprunter la forme [be verb-ing] : « Today, it's raining in the Sahara ». Ceci pourrait le guider naturellement vers une conclusion logique.

En revanche, une séquence qui demande à l'apprenant de produire un énoncé sur le fait que l'huile flotte sur l'eau, puis un deuxième sur le fait qu'aujourd'hui le co-énonciateur travaille, le choix manque de pertinence. Il n'y a aucun lien et l'apprenant ne pourra pas en distinguer la raison, dans le premier énoncé on doit utiliser un [verb-s], et dans le deuxième, [be verb-ing] Le choix est pertinent à l'intérieur des phrases, mais si la comparaison des phrases est souhaitée pour que l'apprenant puisse mesurer les écarts dans la L2, il faut aussi qu'il soit pertinent à l'intérieur de la paire de phrases.

Narcy conclut que l'*intake* est maintenant en place après ce travail, mais que l'interlangue n'est pas correcte à cause de l'attention prêtée à la forme et la simplicité du lexique et du contexte. Il estime que l'apprenant doit maintenant découvrir où il est encore piégé et vérifier qu'il parvient à transférer les nouvelles connaissances acquises à des contextes plus complexes. Ce travail se fera dans la phase suivante.

#### **4. Phase 3 :**

Cette phase est entièrement consacrée à la communication, à l'expression, en somme à l'*output*. C'est la dernière phase ; elle doit sensibiliser l'apprenant à son propre fonctionnement. Cette sensibilisation l'aidera à mettre en place un certain contrôle au niveau de son output. Ce contrôle est peut-être une étape nécessaire à la procéduralisation du savoir.

Les tâches seront ouvertes et communicatives. Le contenu est toujours imprévisible car cette phase favorise l'emploi authentique de la langue, ce qui est par nature imprévisible. Les activités de production sont spontanées dans cette phase. La

focalisation est sur le sens et par conséquent l'importance est mise sur la fluidité. Ceci fait appel à la créativité de l'apprenant.

Ce sont des tâches qui ne peuvent se faire ni en autonomie, ni avec des ordinateurs. En revanche, l'ordinateur peut proposer des tâches communicatives à accomplir avec un tuteur, par exemple, ou suggérer la création d'une histoire présentée en forme d'images qu'il doit pouvoir raconter, ou un film à raconter, un exposé à préparer, etc. Toutes les tâches communicatives sont possibles : un monologue peut être proposé pour un apprenant assez timide qui a besoin d'être rassuré ; un travail en binôme à la place d'un travail avec un tuteur peut aussi être envisagé.

Dans ce cas, le centre de ressources deviendra pour l'apprenant un lieu où il pourra trouver des « idées » de tâches à effectuer ailleurs. Il serait souhaitable que ces tâches intègrent du *feed-back* pour l'apprenant et que l'apprenant note ou enregistre ces informations. Bien entendu, l'ordinateur ne pourra pas proposer ce type d'aide. Il faudrait que les conversations / présentations orales aient lieu devant ou avec un tuteur ou un enseignant. L'évaluation doit être positive, mais l'apprenant doit pouvoir en retirer une connaissance sur les points où il pourrait améliorer ses performances.

Pendant cette phase, l'apprenant doit aussi organiser la suite de son apprentissage. Doit-il faire un travail de remédiation, ou peut-il continuer dans sa progression? S'il choisit un travail de remédiation, le centre de ressources doit avoir des tâches à lui proposer. S'il choisit de continuer, il doit pouvoir choisir le chemin qu'il souhaiterait prendre selon son projet.<sup>223</sup>

---

<sup>223</sup> Chapitre II. D. 2. d

## **B. Mise en pratique d'une approche fondée sur ces quatre phases :**

L'organisation en quatre phases se distingue de la démarche traditionnelle de la progression par paliers de difficulté. Elle ne tient pas au niveau général de l'apprenant mais à son niveau par rapport à la structure en question. Un apprenant qui a un problème de production de la voix passive, va commencer à la phase 0 sur la voix passive pour aller vers la phase 1, puis 2. En revanche, il peut se rendre compte que le problème qu'il a sur la distinction entre [i:] et [N] est un problème au niveau de la production. Dans ce cas il commencera son travail en phase 1. C'est en phase 3, la phase communicative, que l'apprenant prendra souvent conscience de ses problèmes grâce au *feed-back* du tuteur ou de l'enseignant. A partir de là, il choisira quel travail faire et à partir de quelle phase.

Nous aurions pu traduire les quatre phases en séries d'unités distinctes, ce qui reviendrait à les concevoir par rapport aux niveaux. Ce n'était pas dans l'esprit de Nancy. Nous voulions mettre cet aspect de « phases » (à distinguer de « niveaux ») en pratique pour les raisons citées plus haut. Nous étions contraints à le faire sur multimédia, et en plus sur le système auteur à notre disposition.<sup>224</sup> Ces restrictions imposées par le contexte de l'autoformation au sein du Centre de Langues ont contribué à la création d'un dispositif modulaire que nous n'avions pas prévu.<sup>225</sup> Nous avons conduit notre réflexion sur les activités à mettre en place dans un tel système. Cette réflexion est basée sur les recherches de Besse et Porquier<sup>226</sup> qui distinguent trois grands types d'exercices, l'exercice de répétition, l'exercice à trous et l'exercice de reformulation.

---

<sup>224</sup> La mise en pratique de ces recherches était à réaliser sur le logiciel auteur LAVAC. Voir chapitre III.

D.

<sup>225</sup> Voir chapitre V. A.

<sup>226</sup> Besse et Porquier, 1991, pp. 125-147.

## C. Une typologie d'exercices

### 1. L'exercice de répétition

Ce type d'exercice a généralement deux objectifs : la mémorisation et la correction phonétique. Cependant, si l'apprenant doit se focaliser sur la mémorisation du contenu, surtout lorsque le contenu est chargé, il aura peu d'attention à prêter à la phonologie.<sup>227</sup> Quant à la mémorisation de phrases, elle ne contribue que marginalement à l'apprentissage des langues.

En ce qui concerne l'objectif phonétique, il convient de retenir que l'apprenant répète comme il perçoit, en fonction des « cribles » sémiotiques qui sont les siens. Ceci signifie que s'il entend selon les distinctions et relations auxquelles il est habitué dans sa langue de départ, il ne distingue pas toujours les différents allomorphes de la L2, et par conséquent, il répète uniquement les allomorphes appartenant à sa L1. Le but de ce type d'exercice ne sera pas atteint pour une deuxième raison.

Ce type d'exercice met aussi en jeu des données lexicales et grammaticales importantes. L'apprenant risque encore de se focaliser sur autre chose que la prononciation. Le résultat sera le même que celui cité plus haut<sup>228</sup>.

Besse et Porquier signalent une quatrième caractéristique de ces exercices : ils sont ennuyeux, ce qui joue de façon négative sur la motivation des apprenants.

Les auteurs suggèrent d'enseigner d'abord à l'apprenant à modifier la perception première qu'il se fait du modèle proposé. La pédagogie de la perception qu'ils esquissent contient quatre points : auditif, grammatical, sémantique, et communicatif. Nous reprenons chaque point pour faire ressortir le processus que nous avons suivi pour mettre en pratique cette pédagogie sur multimédia.

#### 1. La perception auditive

Le premier point reprend ce qui a été dit plus haut : pour répéter correctement, il faut percevoir correctement. Une pédagogie de perception auditive va de soi. Dans notre dernier module créé dans le dispositif modulaire (décrit au chapitre

---

<sup>227</sup> Voir discussion sur ce point plus haut, chapitre I. B. 3.

<sup>228</sup> Voir discussion sur ce point plus haut, chapitre I. B. 3.

V.) les différentes tâches proposées aux utilisateurs sont présentées de façon progressive. La première tâche met l'apprenant en face de l'écart qui existe entre ce qu'il croit entendre et les sons qui doivent effectivement exister. Pour ce faire, il entend une phrase. Dans la phrase, un mot est sélectionné. Ce mot contient un des deux sons à distinguer. L'apprenant s'entraîne à distinguer les sons qu'il entend. Les sons choisis sont deux sons proches qui peuvent être entendus comme un même allomorphe par l'apprenant. Il nous a semblé important d'inclure des mots qui ne contenaient pas un des deux sons. Cette décision provient de la nécessité de maintenir l'apprenant sur ses gardes et de rendre la tâche plus stimulante.

Dans la progression, la tâche qui suit met l'apprenant en face des deux sons et de leurs différentes orthographes. Sur le même écran, il y a deux phrases à l'oral et deux mots à l'écrit. Ces deux mots contiennent chacun un des deux sons que l'apprenant travaille. Chaque phrase contient un des deux mots. En écoutant une phrase, l'apprenant doit retrouver le mot correspondant. Le sens de chaque phrase et l'orthographe des mots sont des indices qui peuvent aider l'apprenant à « distinguer » le mot qui correspond à la phrase, sans qu'il entende forcément la différence de son. Mais cette étape est critique pour faire comprendre à l'apprenant que les mots qu'il entend ne sont pas prononcés de la même façon. L'apprenant devient ainsi sensibilisé au fait que deux sons existent et sont perçus comme étant distincts par un anglophone.

Une dernière tâche dans la progression pour une perception auditive correspond à un exercice classique de distinction. A l'écran, l'apprenant remarque une liste écrite de paires de mots. Chaque séquence est constituée de deux mots qui se ressemblent, la seule différence étant les deux sons sur lesquels travaille l'apprenant. Ces sons sont reflétés à l'écrit par l'orthographe. A chaque séquence, il entend un des deux mots et doit cliquer sur celui qu'il entend. Cette tâche évolue à un rythme soutenu pour exiger de l'apprenant plus de concentration et pour le stimuler. La tâche est ainsi rendue moins ennuyeuse.

A partir de ces tâches sur la perception auditive, nous avons conçu une suite dans la progression qui inclut la production. La première tâche dans cette série demande à l'apprenant d'écouter une phrase. Cette phrase apparaît à l'écran à l'écrit. Il y a un mot qui manque, c'est celui qui contient un des deux sons travaillés par l'apprenant. Pour éviter qu'il ne sache pas épeler le mot entendu, les mots sont choisis parmi ceux



qu'il aura déjà aperçus auparavant. Quand il a répondu, la séquence lui permet de répéter la phrase. Mais la phrase à répéter se retrouve aussi à l'écrit sur l'écran. Ceci ne répond pas à la caractéristique de mémorisation qui se retrouve dans les exercices de mémorisation et de répétition. Notre but était de demander aux apprenants de répéter un mot à l'intérieur d'une phrase, un mot qui contient un des sons travaillés. Il était nécessaire d'écarter tout autre type de travail qui puisse nuire à une bonne concentration sur la prononciation. C'est pourquoi nous avons estimé important de ne pas demander à l'apprenant de mémoriser la phrase entière.

La dernière tâche conçue jusqu'à aujourd'hui consiste à demander à l'apprenant de reproduire oralement des mots contenant les sons qu'il vient d'étudier. Il doit d'abord répéter chaque mot proposé en s'enregistrant. Il peut se réécouter, bien que cette réécoute n'amène pas nécessairement à une reconnaissance de la part de l'apprenant des écarts entre sa prononciation et celle du modèle. C'est plutôt une étape très demandée par les apprenants en général et ce type de demande ne doit pas être ignoré car il fait partie de la motivation des apprenants. En outre, il se peut qu'après un travail sur la perception auditive, certains apprenants arrivent à remarquer les écarts entre leur prononciation et celle du modèle. Dans ce cas, ils seront mieux équipés pour améliorer leur prononciation.

La deuxième partie de cette tâche se retrouve dans le même module. A chaque écran, il est affiché une paire de mots contenant les deux sons que l'apprenant a travaillés. A part ces deux sons, les mots sont semblables. L'apprenant choisit un des deux mots, l'écrit sur une feuille, puis doit s'enregistrer en train de prononcer le mot choisi. A la fin de la tâche, il demande à un anglophone<sup>229</sup> d'écouter ses enregistrements et d'écrire les mots qu'il entend. Ainsi peut-il constater s'il a bien assimilé la distinction entre les deux sons à l'écoute et à la production. Nous prévoyons une continuation de ce travail qui proposerait à l'apprenant de répondre à des questions simples à l'oral en s'enregistrant. Les réponses doivent contenir un mot affiché sur l'écran. Ces mots contiennent les deux sons travaillés. Ce serait la limite du travail possible à l'intérieur de la phase 2.

Il est important de constater que nous avons changé de type d'exercice. Il ne s'agit plus ici d'exercice de répétition. En voulant éviter les problèmes constatés avec ce

type d'exercice,<sup>230</sup> nous avons été amenés à concevoir des tâches qui correspondent à la perception auditive. Le type d'exercice ne rentrait pas en compte. La progression de ces tâches a permis d'aller vers l'exercice de répétition classique.

### 2 & 3. La perception grammaticale et sémantique

Une perception grammaticale et sémantique pourrait améliorer la compréhension de l'apprenant au bas niveau qui est celui de la gestion de la forme et de la structure. Ceci l'aiderait à mieux comprendre d'où vient le sens. Avant un exercice de répétition, une sensibilisation aux structures et formes utilisées est donc importante. Notre dispositif reflète ce critère. Le module consiste à amener l'apprenant à travailler sur un document central sur les points qui lui semblent importants. Certains modules proposent un travail de sensibilisation aux différentes structures et formes du document.

Pour illustrer, nous prenons l'exemple du module qui demande à l'apprenant d'indiquer si la phrase qu'il entend (et qui provient du document déjà entendu) fait référence au révolu ou si elle fait un bilan par rapport au présent.<sup>231</sup> L'objectif du module est de sensibiliser l'apprenant sur l'écart qu'il y a en anglais entre la forme du passé simple et celle du « present perfect ». Quand l'apprenant passe ensuite à un exercice de répétition et que certaines phrases contiennent ces formes, il aura moins tendance à se pencher sur cette forme. Cela lui permettra de se concentrer sur la prononciation de certains sons au cours de la répétition.

Il est certain que la forme que prend le dispositif modulaire permet à l'apprenant de découvrir les modules de prononciation sans avoir pratiqué ceux qui visent les structures et les formes, ce qui rend ce dispositif vraiment individualisé. Il est aussi possible qu'un apprenant qui aura choisi un module de prononciation puisse, au cours du module, se pencher sur les problèmes que lui posent les structures. Dans ce cas, la structure du dispositif lui permet de retourner au menu et de choisir des modules de structures et de formes. Puisque chaque module présente des phrases provenant du même document, l'apprenant retrouvera, dans ces derniers modules, les structures qui

---

<sup>229</sup> Dans la salle de ressources langues multimédia à Lyon 1, un tuteur anglophone est toujours présent durant les heures d'ouvertures.

<sup>230</sup> Voir plus haut, chapitre IV. C. 1.

<sup>231</sup> D'après Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, pp. 24-30.

<sup>231</sup> D'après Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, pp. 24-30.

lui ont auparavant posé des problèmes dans le module de prononciation. Ainsi, ce qui paraît être un désavantage dans la structure du dispositif redevient un avantage en permettant une réelle individualisation.

#### 4. La perception communicative

Une perception communicative pourrait sensibiliser l'apprenant au contenu et au sens voulu par l'énonciateur. Il se peut que ce type de perception contribue à alléger un contenu trop chargé. Les auteurs soutiennent qu'« il est d'expérience qu'on répète mieux un énoncé dont on a pu saisir la signification ».<sup>232</sup> Un travail de sensibilisation au sens des phrases du document a été fait dans plusieurs modules.

Nous voudrions illustrer ceci en prenant l'exemple du module d'appariement. Dans ce module, l'apprenant entend d'abord une phrase provenant du document. Puis il lit deux ou trois phrases semblables qui se trouvent sur l'écran. Il doit choisir la phrase écrite qui correspond le mieux à la phrase orale. L'objectif du module est de sensibiliser l'apprenant au sens des phrases qu'il a entendues lors de l'écoute. Quand l'apprenant passe ensuite à un exercice de répétition et qu'il rencontre les mêmes phrases, il aura moins tendance à se pencher sur le sens. Cela lui permettra de se concentrer sur la prononciation de certains sons au cours de la répétition.

La forme que prend le dispositif modulaire permet à l'apprenant de découvrir les modules de prononciation sans avoir pratiqué les modules de compréhension générale, comme nous l'avons précisé dans les paragraphes 2 & 3. C'est ce qui rend ce dispositif réellement individualisé, et rend plausible le fait que l'apprenant ne comprenne pas le sens de la phrase qu'il doit répéter. Dans ce cas, la structure du dispositif lui permet de retourner au menu et de choisir des modules de compréhension générale. Puisque chaque module présente des phrases provenant du même document, l'apprenant retrouvera, dans ces derniers modules, les mêmes phrases qui lui ont posé auparavant des problèmes de sens dans le module de prononciation. Il peut donc travailler sur le sens des phrases puis retourner au module de prononciation. Ainsi, ce qui paraît être un désavantage dans la structure du dispositif redevient un avantage en permettant une véritable individualisation.

---

<sup>232</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 125.

Pour résumer, le travail de répétition, dans le contexte de notre dispositif modulaire conçu à partir des quatre phases de Narcy,<sup>233</sup> ne se retrouve qu'à partir de la phase 2. C'est à partir de cette phase que l'on permet à l'apprenant de produire la L2 à l'oral. C'est donc ici que l'exercice de répétition aurait éventuellement sa place. Pour cette raison la répétition dans le but de sensibiliser l'apprenant à la prononciation, a été conçue. En revanche, la sensibilisation aux différentes structures et formes ainsi qu'au sens est faite antérieurement, dans les phases 0 et 1. Dans ces phases, peu de demandes sont faites pour produire à l'oral dans la L2. Néanmoins d'autres types de tâches sont conçus dans ces phases dans le but de sensibiliser l'apprenant aux différents allomorphes de la L2. Nous les développerons plus loin dans le descriptif plus approfondi du dispositif modulaire que nous avons conçu. Pour nous, donc, les exercices de répétition ont une utilité très réduite, mais toutefois nécessaire.

## **2. L'exercice à trous**

Le texte à trous est moins problématique pédagogiquement pour Besse et Porquier. Ils décrivent cet exercice comme une toile informatique avec ses connexions et relations syntagmatiques entretenues entre elles par des unités linguistiques. Il s'agit donc d'un travail d'organisation syntagmatique. Les auteurs suggèrent de proposer des exercices centrés sur des unités : morphèmes, mots, syntagmes, phrases ou paragraphes. Ils ne précisent pas si les exercices doivent contenir une seule unité. En revanche, ils mettent en garde les concepteurs de ces exercices car un grand nombre de bonnes réponses est souvent possible pour chaque trou.

Au départ, ces mises en garde nous ont semblé évidentes. Mais nous avons été surpris de voir l'intransigeance de certains enseignants dans la correction de ce type d'exercice. La correction montre souvent que ce qui est attendu des apprenants n'est pas de remplir les trous de façon à ce que l'énonciation puisse avoir un sens, mais plutôt de retrouver d'abord le sens voulu par l'exercice (ou le correcteur) et de remplir ensuite le trou avec un mot correspondant à ce sens. L'objectif est double alors que souvent les consignes demandent uniquement à l'apprenant de remplir les trous avec un mot qui donnera un sens à la phrase. Notre consternation est inutile face à l'incompréhension et l'impuissance des étudiants concernés.

---

<sup>233</sup> Voir chapitre IV. A. 1, 2, 3 et 4.

Dans nos différents modules qui utilisent ce type d'exercice, nous nous sommes efforcés d'écarter au maximum ce problème. Nous avons utilisé différentes possibilités. Une première façon d'éviter cette situation a été de proposer une liste de mots à utiliser pour remplir les trous. Ainsi le sens est fixé par le choix même des mots. Nous avons aussi créé un module dont les trous doivent être remplis par la forme correcte du verbe entre parenthèses. Il y a aussi le module dont les trous sont effectivement plus ouverts. Ici, nous avons proposé, dans l'écran suivant, une liste de plusieurs possibilités de réponse en spécifiant qu'elle n'était pas exhaustive. L'apprenant n'est pas toujours satisfait car, si sa réponse ne se retrouve pas sur la liste, il ne sait pas si elle est juste. Dans ce cas, notre consigne encourage l'apprenant à aller interroger le tuteur sur la validité de la réponse.

Une dernière mise en garde de la part des auteurs incite les concepteurs de textes à trous à les concevoir à l'intérieur d'un contexte fermé. Ceci éviterait que l'apprenant s'inscrive dans l'énonciation d'un autre. Une suggestion de la part des auteurs est de faire d'abord écouter un document. Ensuite l'apprenant doit remplir le texte à trous selon l'écoute.

Notre dispositif modulaire se prête très bien à ces consignes. En effet, tous les modules sont conçus autour du document oral central. Ceci signifie que l'apprenant a déjà entendu le document avant de se lancer dans le travail sur les modules. Il connaît ainsi le contexte qui entoure chaque phrase qu'il rencontre dans les modules. Les trous qu'il doit remplir dans les modules utilisant ce type d'exercice sont plus facilement remplis selon l'écoute et le contexte. Il est donc possible, avec suffisamment de recul, d'éviter des situations décrites plus haut.

### **3. L'exercice structurel**

Nous avons déjà vu plus haut<sup>234</sup> que certains problèmes provenaient de ce type d'exercice. Besse et Porquier ajoutent avec pertinence le point suivant :

La principale difficulté didactique des exercices structurels contextualisés vient de ce que la contextualisation modifie souvent la structure qu'on cherche à réitérer en l'affectant de modalités, d'aspects, de valeurs qui, pour ne pas être apparentes, ne la déterminent pas moins grammaticalement.

---

<sup>234</sup> Voir plus haut, chapitre I. A. 2.

Néanmoins, les auteurs ne rejettent pas complètement ces exercices. Nous nous souviendrons que Narcy avait indiqué qu'ils pouvaient aider à mettre en place quelques automatismes en phonologie et en morpho-syntaxe, donc au bas niveau. Ici, Besse et Porquier signalent des précautions à prendre pour un bon usage pédagogique des exercices structurels :

1. Il faut expliciter la structure sur laquelle porte l'exercice. En effet, il faut éviter d'amener l'apprenant à réaliser une activité qu'il ressentira comme un piège s'il ne comprend pas ce qui lui est demandé. En revanche, pour certains types d'activités, l'explicitation peut ne pas être nécessaire. (Voir le point suivant.)
2. Il faut contextualiser les exemples présentés pour écarter de l'esprit de l'apprenant certaines interprétations erronées. Plus le contexte est clair, mieux l'apprenant saura ce qui lui est demandé. Présenter un contexte clair et sans ambiguïté pourrait supprimer la nécessité d'explicitation de la structure. La sensibilisation aura ainsi un plus grand rôle, ce qui est favorable à la prise de conscience.
3. Enfin, il faut faire suivre l'exercice structurel d'une exploitation ; demander, par exemple, aux apprenants de produire de nouveaux énoncés à partir de la structure sur laquelle ils ont travaillé. Pour rendre ce travail plus stimulant, il faudrait proposer des images ou des sons comme contexte et demander à l'apprenant de produire par rapport à ce contexte.

Nous n'avons pas créé ce type d'exercice. Le travail que nous demandons à travers les modules est à l'intérieur d'un contexte donné – le document oral pour notre premier dispositif. Des exercices structurels demandent une décontextualisation car la forme est visée, et non le contexte. En outre, ce type d'exercice est ennuyeux. Il exige des réflexes de la part de l'apprenant, et non de la réflexion. Un dernier aspect qui soutient notre décision est qu'il n'est pas sûr que les réflexes demandés soient transférables à un contexte plus communicatif.

#### 4. L'exercice de reformulation

Ce sont des exercices qui peuvent se pratiquer sur machine moyennant des écrans de corrections-types ou de suggestions sans pour autant prétendre donner à l'apprenant l'assurance que ce qu'il a produit est juste. Il faut que l'écran propose l'exercice et que l'apprenant reformule les données affichées. Il s'entraîne à l'oral ou écrit ses réponses. Ensuite il regarde l'écran d'aide qui lui propose un certain nombre de reformulations. S'il ne retrouve pas la sienne, cela ne signifie pas qu'elle est erronée. Il faut d'abord qu'il demande à un tuteur ou un enseignant de lui fournir un *feed-back* sur son travail.

Une tâche de ce type a été créée dans le cadre du dispositif modulaire. Nous avons choisi des phrases-clés du document. Sur l'écran, chaque phrase est représentée par des images, du lexique, des verbes à l'infinitif. L'objectif est de recréer une phrase correspondant au document qui incorpore tous les éléments à l'écran. L'apprenant enregistre sa réponse. Il écoute ensuite une suggestion. S'il n'a pas la même phrase, il peut demander au tuteur d'écouter sa phrase et de lui dire si elle est juste. Ce que nous avons visé était de réduire au maximum le nombre des possibilités. Malgré le fait que ce soit une tâche de reformulation, elle est en fait pseudo-ouverte. Et puisque ce type de tâche demande une certaine production, nous les retrouvons uniquement dans la phase 2 du dispositif.

Ce sont les quatre types d'exercices que les auteurs ont recensés dans les manuels de travail des apprenants de L2. Cette typologie nous a guidés dans la création de modules sur multimédia. Surtout, elle nous a indiqué ce qu'il faut éviter ou au contraire, ce qu'il est nécessaire d'ajouter pour un bon fonctionnement des exercices. Nous avons été sensibilisés à la variété d'exercices et à leurs spécificités. Ceci nous a permis de les classer dans les 3 phases. Enfin, nous faisons l'effort de varier autant que possible les tâches proposées aux apprenants, et de vérifier qu'il n'y a pas toujours le même type de tâche dans les modules.

Grâce à cette étude et à la réflexion qu'elle a inspirée, nous arrivons à adapter et mettre en forme des exercices « papier » sur multimédia. Une réflexion

menée sur les tâches proposées par Willis<sup>235</sup>, par exemple, nous a amenés à concevoir *on line* une méthodologie pour mener un projet.<sup>236</sup>

---

<sup>235</sup> Willis, 1996, voir pp. 75-81, 111-113.

<sup>236</sup> <<<http://www.univ-lyon1.fr/ccel/methode/prolang.htm>>> ou voir annexe 10.



#### D. Contenu des modules élaborés dans le cadre du centre de ressources :

Le contenu des modules vise à mettre en pratique certains aspects des méthodes discutées dans le premier chapitre qui renforcent l'acquisition d'une L2. Les modules de compréhension doivent aussi sensibiliser à la forme tout comme les modules dit « de grammaire » doivent provenir d'abord d'un contexte de compréhension. Les modules de grammaire sont construits de façon à être cohérents avec la pratique raisonnée de la langue telle qu'elle est décrite dans Moulin, Odin et Bouscaren. Dans ce cadre, l'énoncé « est une suite de termes qui peut être prononcée et comprise par tout locuteur de la langue donnée. Un énoncé est **forcément repéré** par rapport à une situation d'énonciation. »<sup>237</sup> Les modules partent d'énoncés, et non de phrases grammaticales. Ce sont des énoncés qui ont un sens et sont acceptables malgré le style. Alors que des phrases grammaticales peuvent être inacceptables. Cela signifie que les énoncés produits dans les modules doivent être à l'intérieur d'une situation donnée et non sans contexte.<sup>238</sup> Ils sont produits par un énonciateur au moment de l'énonciation. Les deux composent la situation d'énonciation. Ils sont repérés à la situation de l'énoncé avec une valeur d'identification ou de différenciation. Le sujet de l'énoncé est soit le même soit différent de l'énonciateur ; le moment de l'énoncé est soit le même (-ing) soit différent du moment de l'énonciation.<sup>239</sup> Quand les deux sont coupés de la situation d'énonciation, le repérage est dit en « décrochage »<sup>240</sup> et la troisième personne est utilisée au prétérit. Dans les modules, les situations d'énonciation doivent être claires grâce au contexte. Les modules s'appuient notamment sur la signification des énoncés, et non sur la grammaire. Pour ce faire, ce sont les notions (des formes, du lexique, etc.) qui sont mises en avant plutôt que la formation des structures.

Willis décrit des activités d'analyse langagière qu'il serait bien de proposer aux apprenants. Il faut que les formes analysées se trouvent dans des énoncés utilisés dans un contexte connu par l'apprenant. Il faut surtout que l'apprenant connaisse la signification de l'énoncé avant d'aborder la forme afin de pouvoir analyser le lien entre

---

<sup>237</sup> Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, p. 7.

<sup>238</sup> Op. cit., p. 8

<sup>239</sup> Op. cit., p. 5-6

<sup>240</sup> Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, p. 7.

les deux. Il faut que l'activité préconise l'observation par l'identification et une investigation critique des traits linguistiques.<sup>241</sup>

L'important, souligne Willis, est que chaque apprenant travaille à son niveau et à son rythme et qu'il fasse des découvertes significatives pour lui. Ensuite, avec plus de contacte avec la L2 il se peut que l'apprenant remarque d'autres exemples et soit amené à découvrir par lui-même comment et quand les utiliser.<sup>242</sup>

Il est aussi important d'exposer les apprenants francophones de l'anglais à des aspects qui peuvent sembler être des nuances pour un anglophone. Besse et Porquier nous rappellent que nuance pour l'un peut être « une différence significative, une opposition pertinente » pour l'apprenant « simplement parce qu'il l'appréhende sur la base de sa langue de départ et que celle-ci utilise des formes différentes » puis plus loin « ce qui est stylistique pour le professeur peut être grammaire pour l'apprenant. »<sup>243</sup> L'approche énonciative nous a amenés à entraîner l'apprenant à avoir une démarche cognitive sensible au choix voulu par l'énonciateur.

---

<sup>241</sup> Willis, 1996, pp. 102-3.

<sup>242</sup> Op. cit., pp. 103.

<sup>243</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 165.

## **E. Premiers modules :**

Les premiers modules étaient d'abord des essais de création. Ils avaient permis la formation du concepteur sur le logiciel auteur. A travers ces modules, nous avons pu découvrir les différentes fonctions du logiciel, leur mise en forme, leur utilisation, et leurs limites.

Les essais suivants provenaient simplement de l'idée de mettre la théorie de la « pratique raisonnée de la langue » en pratique à travers le multimédia. Certaines caractéristiques clefs de cette théorie avaient été incorporées au maximum. Nous illustrons ces premières tentatives d'appliquer un point de vue théorique à un enseignement en autoapprentissage guidée par quelques modules créés au début de notre recherche.

- Le contexte : les séquences incorporent un contexte présenté par l'image, la vidéo, le son ou le texte. Pour illustrer, chaque séquence du module intitulé « going to : snapshots » présente une photo. Dans la photo, il y a quelqu'un qui s'apprête à faire une action. Par exemple, une dame, évidemment furieuse, se précipite vers une porte. L'apprenant doit écrire ou enregistrer une phrase qui indique comment il perçoit l'action suivante résultant de l'intention manifeste du sujet de l'énoncé.
- La notion : les séquences contiennent souvent, en forme d'image ou de textes, les notions contenues dans les formes ou le lexique. Un module contient de petits extraits vidéo. Un des extraits montre un panda en train de manger. La question posée est « what is the panda doing ? » Grâce à la vidéo, l'apprenant est dans la situation d'énonciation car il voit l'action qui se produit au moment où l'énonciateur (la voix provenant de l'ordinateur) lui pose la question. La notion portée par [be + verb-ing] est ainsi rendue plus accessible à l'apprenant.

- L'énonciateur/énonciation : les séquences ont été conçues pour mettre l'apprenant dans une situation d'énonciation. Dans le module « going to : snapshots ». L'apprenant/énonciateur voit une dame qui apparemment s'apprête à quitter la pièce. L'apprenant constate la situation et la décrit comme il la voit et selon les indications qu'il a. « She's going to leave the room/ She's going to open the door and leave » etc. En revanche, l'image suivante montre la dame qui met le pied à travers la porte. La question « Did she do what you thought she was going to do? » doit amener l'apprenant à mieux comprendre la notion de « to be going to » et du rôle de l'énonciateur quand il l'utilise. L'énonciateur/apprenant signale que, selon les indications à sa disposition, l'action « she / leave the room » va se produire. Mais l'énonciateur, s'il n'a pas de contrôle sur la situation, peut ne pas avoir tous les indices nécessaires pour prévoir correctement l'action suivante, et cet aspect ne le concerne pas dans son énonciation. On est presque au niveau de la modalité avec le décalage entre l'énonciateur et la prise en charge de l'énoncé, et le sujet de l'énonciation.

D'autres modules ont été conçus comme ceux-ci en adoptant la démarche allant de la notion et des fonctions vers les formes appropriées. Nous avons remarqué rapidement que les modules incorporaient un ou deux aspects voulus, mais qu'il manquait notamment une sensibilisation aux écarts entre la L1 et la L2 ou entre deux structures de la L2. Tout un module sur les notions de « can » et ses fonctions différentes a été conçu dans l'espoir de trouver une méthodologie qui puisse englober ces aspects aussi bien que les précédents. Il est basé sur la sensibilisation à ces différents aspects. Chaque partie du module contient un mini-contexte en image, en texte, ou en son, ceci pour enlever tout problème d'ambiguïté créé par des phrases simples sans contexte.

La première partie du module sensibilise l'apprenant à la forme inaccentuée de « can » dans une phrase. D'abord, il écoute et lit les phrases, donc il remarque la forme réduite [kn]. Ensuite, il entend des phrases, et doit cliquer sur celles qui contiennent le mot « can ». Puis il transcrit des phrases qu'il entend avec et sans « can ». Enfin, il écoute et répète toutes les phrases qu'il a travaillées qui contiennent « can ». Il s'écoute et se demande s'il a bien prononcé [kn] et non [kʷn].

Ensuite l'utilisation possible de « can » est traitée, notamment avec les verbes tels que « hear » et « say » où le verbe modal « pouvoir » n'est pas utilisé en français. Pour mieux visualiser ces verbes avec ou sans « can », une histoire de bruit dans la nuit est utilisée, avec des images à l'appui.

Mais comme le module précédent, celui-ci ne correspond pas à la découverte d'un document. Elle s'intéresse uniquement à la découverte des notions et des fonctions que porte le modal « can ». Mais il arrive à sensibiliser l'apprenant au fonctionnement d'une partie de sa langue maternelle.

Un module sur [verb-s] est inséré dans un contexte très précis, celui de la description d'un homme et de sa journée habituelle. Cependant, l'apprenant n'est pas sollicité pour partir à la découverte d'un contenu cognitif. Qui plus est, le module ne montre pas toutes les notions du présent et les formes correspondantes. Au lieu d'empêcher la nativisation du présent tel qu'il est perçu en français, le module risque au contraire de fossiliser la forme [verb-s].

Des modules de sensibilisation phonologique notamment avaient été conçus en même temps avec les mêmes soucis de pertinence linguistique et pédagogique. Des séquences de sensibilisation à certains sons précèdent chaque séquence de production. Au départ, la distinction était faite entre le son fort du mot et le son inaccentué. Par exemple, dans un module, « some » est présenté comme se prononçant [sʌm] quand il se prononce de façon accentuée et [sm] de façon inaccentuée. Ensuite le travail s'enchaîne sur la prononciation du son inaccentué. Des phrases qui contiennent « some » inaccentué sont présentées. Le travail de l'apprenant consiste à le retrouver dans la phrase. Plus loin, le même exercice est présenté mais [sm] n'est pas dans toutes les phrases. Il faut que l'apprenant indique les phrases contenant ce mot dans sa forme inaccentuée. Puis, ensuite, il doit transcrire ces phrases. Enfin il lui est recommandé de répéter les phrases avec [sm].

Nous avons conçu vingt-cinq modules du premier type et cinq du deuxième (phonologique), en essayant d'améliorer tantôt l'aspect notionnel d'un module, tantôt l'aspect contextuel, et tantôt l'aspect de la situation d'énonciation. Les deux derniers modules créés (du premier type) nous ont poussés à chercher une autre forme de conception pour présenter la langue d'une façon énonciative. Ils étaient devenus trop lourds à gérer. A force d'essayer d'améliorer un aspect, puis un autre, nous sommes arrivés à créer un module qui, par sa complexité, était pédagogiquement et

techniquement démesuré. Il n'y avait plus de façon logique de concevoir de tels liens nécessaires à son achèvement. Pour faciliter son agencement, nous étions tombés dans le piège des méthodes avec une présentation de la notion comparée à la même notion en français. Ensuite une présentation de la structure et de son fonctionnement, puis enfin à la pratique. En constatant que les « trois P » caractérisaient ce module que nous voulions plutôt innovant et en harmonie avec les théories linguistiques récentes, nous nous sommes arrêtés dans notre élan. C'est à ce moment-là que nous avons mené une réflexion sur les quatre phases de Narcy décrites en détail au début de ce chapitre. Cette réflexion nous a d'abord poussés à concevoir une autre forme de module par phase.

## F. Exemple de module suivant ces bases :

Un seul module a été créé de cette façon ; c'est un module transitionnel. Il focalise sur la distinction notionnelle entre un [adjectif-ed] et un [adjectif-ing]. Au départ, (phase 0<sup>244</sup> de Nancy) le module présente pour chaque séquence une image et deux phrases en anglais, une avec un [adjectif-ed] et l'autre avec un [adjectif-ing]. Rapidement l'apprenant doit choisir la phrase qui correspond à l'image. Cette première partie est rapide pour permettre à l'apprenant d'entrer dans le problème et de reconnaître tout de suite si ce point lui est une source d'erreurs ou pas. Si tel est le cas, l'apprenant pourra continuer le module dans l'espoir de trouver une aide à l'apprentissage de ces phénomènes dans le but d'éviter l'erreur.

La deuxième partie sera le début de la phase 1<sup>245</sup>. Ici, dans chaque séquence, une phrase correcte utilisant une des deux formes décrit une image à l'écran. Une question sur l'agent ou le récepteur est posée. L'apprenant doit cliquer dans l'image "celui qui...". Ensuite, pour la même image, une deuxième phrase correcte est présentée avec une question. L'apprenant doit encore cliquer dans l'image pour répondre à la question. Les deux questions se concentrent sur l'agent et le récepteur de l'action représentée par l'adjectif/action. En cliquant une fois sur l'agent puis sur le récepteur, il est possible que l'apprenant commence à percevoir la notion contenue dans les deux formes et qu'il aperçoive l'écart entre les deux notions véhiculées par ces formes.

Après plusieurs images et phrases descriptives, l'apprenant écoute une histoire phrase par phrase qui contient des adjectifs en -ed et -ing. Une question est posée pour chaque phrase mais aucune réponse n'est proposée. L'apprenant doit taper la réponse. A la suite, il doit choisir parmi plusieurs explications celle qui correspond le mieux à ce qu'il aura compris de ce type d'adjectif.

Une « pause structurante » sous la forme d'une séquence d'évaluation vient ensuite. Ces pauses, encouragées par Nancy, semblent importantes dans la structuration des nouvelles données dans la mémoire active de l'apprenant. Elles peuvent prendre la forme de véritables pauses en cours. Sur multimédia, il est impossible de demander à l'apprenant de prendre une pause. Il le fait automatiquement quand il en ressent le besoin. Nous proposons, à la place, de faire des séquences d'évaluation qui prennent

---

<sup>244</sup> Voir plus haut chapitre V. A. 1.

une forme ludique. Ces tests doivent inclure uniquement les formes que l'apprenant vient d'étudier. Pour qu'ils soient considérés comme structurants, il ne faut pas qu'ils contiennent de nouvelles données. Voilà pourquoi nous avons inclus à la suite, de courtes séquences vidéo (3-5 secondes). Il y a deux phrases affichées qui décrivent la séquence vidéo, l'une contenant l'adjectif en -ed et l'autre en -ing. L'apprenant doit pouvoir comprendre grâce à l'action qui apparaît à l'écran et au travail déjà fourni, quelle phrase correspond à cette action.

La partie suivante débute la phase 2 qui aborde la mise en place de processus contrôlés (automatismes). Une image par séquence est présentée avec une phrase écrite. Dans la phrase, il y a un blanc et un [verbe-Ø] entre parenthèses que l'apprenant doit mettre à la bonne forme.

Dans la partie suivante, il y a encore une image, mais au lieu d'une phrase complète, ce n'est qu'une moitié de phrase à compléter par l'apprenant en s'inspirant de l'image.

La dernière partie est un début de phase 3. Chaque séquence présente une image. L'apprenant doit essayer de former des phrases en utilisant les fonctions qu'il vient de voir. Une liste de suggestions suit pour aider l'apprenant à se corriger, mais cette partie du module a été conçue essentiellement pour servir de tremplin entre le travail en semi-autonomie et un travail en atelier de communication.

Ce module, bien que constituant un progrès par rapport aux premiers réalisés, ne répond pas à certains impératifs que nous avons cités auparavant. Il n'apporte rien de plus qu'un CDrom du marché au niveau de l'autoapprentissage. Malgré le fait que l'apprenant travaille sur ce module tout seul quand il le veut, il doit tout de même suivre un itinéraire très directif. Il n'est pas maître du choix de travail à réaliser. C'est le concepteur de la tâche qui choisit. Ensuite, ce module n'est pas inspiré d'un document. L'apprenant n'a pas rencontré le problème auparavant, durant la lecture d'un document, par exemple. Le choix de faire ce module peut ne pas provenir d'un besoin ressenti par l'apprenant, mais tout simplement d'un module à faire pour « faire de l'anglais ». La motivation peut être alors très faible. Enfin, si les phases décrites par Nancy sont à la découverte d'un document, ce module traite du fonctionnement de la langue. Il semble être plutôt conçu pour faire partie d'un cours, pour traiter des problèmes que les apprenants peuvent éventuellement avoir en travaillant un texte en

---

<sup>245</sup> Voir plus haut chapitre V. A. 2.



cours. Mais pourraient-ils transférer le travail fait en autonomie aux problèmes liés à un document étudié en cours? Il faudrait plutôt partir d'un document travaillé en autonomie pour que le lien entre le fond et la forme soit clair.

Néanmoins, tous les modules ont apporté quelque chose à cette recherche, ne serait-ce que les différentes formes que les activités peuvent prendre avec le multimédia. Ils ont aidé surtout à développer sur multimédia des tâches qui font découvrir les différentes notions et fonctions de certaines formes.

Il restait à mettre en place une conception de modules différents des précédents, qui inclurait au maximum les aspects de langue que les recherches actuelles estiment obligatoires pour un apprentissage réussi. « Dans une grammaire de l'énonciation, on ne s'occupe que d'énoncés produits dans des situations données et non de phrases coupées de tout contexte. »<sup>246</sup> Cet objectif n'a pas été atteint complètement dans les modules précédents. L'étude d'un document sur multimédia pourrait répondre à ce besoin, mais un seul module consacré à tout un document aurait plusieurs défauts. Si l'objectif était d'étudier tous les points du document, le module serait trop long, trop lourd à gérer. Surtout, chaque apprenant dans une situation de parcours individualisé serait intéressé par certaines parties du module, mais ne s'attaquerait pas à un module qui pourrait prendre six heures de travail dont trois heures lui seraient utiles pour atteindre ses objectifs immédiats.

Une autre possibilité serait de traiter le document comme dans les méthodes de langues actuellement sur le marché, en ayant un ou deux objectifs, au gré du concepteur. Le reste du document ne serait pas traité. Plusieurs modules ont été créés ainsi. Le problème qui se rencontre en parcours individualisé est que l'apprenant ne s'intéresse peut-être pas aux deux points traités. En revanche il pourrait se poser des questions sur d'autres aspects du document qui, eux, ne seraient pas approfondis. Les enseignants rencontrent ce problème régulièrement en cours ne serait-ce que quand ils amènent des étudiants à la découverte du vocabulaire d'un texte. S'ils y consacrent le temps nécessaire, parfois les trois quarts du texte posent problème au groupe-classe, alors que chaque étudiant, pris séparément, n'a de problème que sur un dixième. Si nous voulons offrir un parcours individualisé, il faut que ces trois quarts du texte soient traités pour que chaque apprenant puisse trouver le dixième du document qui lui pose des difficultés. Si l'on transfère ce problème de vocabulaire à un contexte plus global

---

<sup>246</sup> Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, p.8

qui traite tous les aspects de langue se trouvant dans un seul document, le document préparé dans une méthode paraît peu intéressant dans un parcours individualisé car il toucherait très peu de besoins. Faudrait-il donc laisser tomber cet impératif de contexte que veut la grammaire énonciative? Ou faudrait-il se satisfaire des deux points traités par document en essayant de cibler au mieux les aspects qui pourraient poser le plus de problèmes?

Ni l'un ni l'autre ne nous paraissent satisfaisant comme solution étant donné l'importance du contexte et de tous les points qui doivent être traités pour un parcours individualisé réussi. Pour éviter un module trop long, donc, un système modulaire nous a semblé intéressant. Il fallait un système modulaire qui contiendrait un module central avec un document d'où proviendrait tout le contexte du travail des modules liés à ce module central.

Un système tel qu'il est présenté dans Barbot paraît parmi des plus intéressants pour nos besoins :

La problématique de la création de matériel permettant d'apprendre à apprendre a été posée par O. Régent et J.-M. Debaisieux : il s'agit de créer des outils dans lesquels la navigation est libre, les niveaux absents, l'entrée proposée par aptitudes séparées, sans progression, assurant la possibilité de parcours personnels.<sup>247</sup>

Bien que Barbot vise en grande partie un parcours sur Internet, ces critères nous semblent possibles à intégrer sur multimédia. Elle liste aussi les différentes entrées souhaitables, parmi lesquelles : « *par aptitudes langagières* : les entrées 'comprendre l'oral', 'lire', 'écrire', 'parler' sont fonctionnelles et comprises immédiatement par les apprenants. La compréhension orale et écrite sera privilégiée, » puis plus loin : « *par la langue* : grammaire, vocabulaire, prononciation ».<sup>248</sup> Nous les retenons pour les entrées dans notre système modulaire. Dans le menu d'entrée – une fois que le travail sur le document est effectué – les apprenants ont le choix entre 'la grammaire', 'le vocabulaire', 'la compréhension générale et la culture' et 'l'orthographe et la prononciation' pour un document oral.

Il fallait retenir ce que les étudiants avaient dit dans le questionnaire sur le parcours individualisé dans la première partie de cette recherche.<sup>249</sup> Il ressort

---

<sup>247</sup> Barbot, 1997, pp. 60-61.

<sup>248</sup> Barbot, 1997, p. 61.

<sup>249</sup> Chapitre II, D. 2. d). (2).

notamment qu'ils avaient besoin d'un guidage très important, tout en appréciant l'individualisation du travail. Le système modulaire doit recréer un espace où l'apprenant se sent guidé par des choix pertinents dans le travail : un menu bien détaillé, par exemple. Puis en même temps la possibilité d'entreprendre ce qu'il veut doit être offerte. Un menu adapté et des modules faciles d'utilisation peuvent répondre à ces critères.

Le plus difficile à incorporer dans un système modulaire tel que nous le préconisons, c'est l'aspect de créativité. Deborah Healey<sup>250</sup> a insisté sur le fait que l'apprentissage d'une langue doit être créatif. En effet, plutôt que d'amener les apprenants à reproduire les mêmes dialogues ou textes que ceux qu'ils étudient, la création semble être plus en accord avec la motivation de l'apprenant, mais aussi avec l'acte d'apprendre. Pour créer, il faut maîtriser les outils langagiers. Pour les maîtriser, il faut d'abord les percevoir, les étudier, les acquérir. Il est possible de dire qu'un apprenant, sachant qu'il doit maîtriser tels aspects de la langue pour créer telle activité, sera plus réceptif à l'apprentissage de ces aspects, comprendra plus rapidement l'intérêt d'apprendre tel ou tel mot, l'expression dans tel ou tel temps, etc.

Nous avons donc cherché à rendre notre système créatif. Pour les formations informatiques, les enseignants pratiquent depuis longtemps la création de petits programmes en anglais par leurs étudiants. Ainsi ils appliquent leurs nouvelles connaissances dans deux domaines : l'anglais et l'informatique, et arrivent à apprendre l'anglais en tant qu'outil de communication plutôt qu'en tant que sujet à part entière qui n'a aucune réalité en dehors des cours.<sup>251</sup>

Avec notre logiciel auteur, ce serait tout à fait possible de mettre chaque poste étudiant en mode créateur. Ainsi nous pourrions demander aux étudiants de créer des mini modules dans le même esprit que pour les étudiants en informatique. Mais ce ne serait pas souhaitable pour deux raisons : d'abord, pour le bon fonctionnement de la salle, il faut éviter de laisser libre accès aux données des disques durs et serveurs pour des raisons évidentes de changement de données par les utilisateurs. Etant donné que les étudiants n'étudient pas l'informatique, ils parviendraient à toucher aux données sans pouvoir pour autant réparer leurs erreurs à la fin de la séance. Une deuxième raison

---

<sup>250</sup> Healey dans sa présentation *Le passage de l'enseignement des langues étrangères assisté par ordinateur vers les réseaux en ligne : vue des Etats Unis* au colloque de l'Université de Compiègne le 27 et 28 mars 1998

<sup>251</sup> Micheline Hérino, 1994-95, dans un cours du DUFAL (Diplôme Universitaire de formateurs d'adultes en langues) à l'Université Stendhal Grenoble III.

moins pragmatique mais plus importante encore : puisque ce ne sont pas des étudiants en informatique, nous ne pouvons pas exiger une connaissance qu'ils n'ont pas. Le logiciel demande un apprentissage de la part de l'utilisateur pour l'utiliser. Il n'est pas dans l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais de passer par l'apprentissage assez conséquent d'un outil informatique.

Nous pouvons néanmoins demander aux apprenants de créer en dehors du multimédia. Les modules peuvent amener à une création sur cassette, devant une caméra, ou sur papier. Cette solution aussi a été rejetée. Les apprenants, dans le contexte de leurs ateliers de communication, ont à créer dans ces diverses formes. Il serait intéressant pour la diversité et la motivation de trouver une autre forme de création.

Dans la salle multimédia, nous avons des tuteurs anglophones pour guider les étudiants dans leur apprentissage. Ils les aident surtout dans les problèmes de compréhension, ou pour des petits problèmes techniques. Ces tuteurs ont la possibilité d'entrer dans le mode créateur. Il est donc possible d'inciter les apprenants, à la fin d'un module, à créer eux-mêmes sur papier, les bases d'un module semblable utilisant un document différent. Ensuite, ils proposent cette maquette au tuteur, qui lui, a la possibilité de la mettre sur ordinateur. Ils travaillent ensemble sur cette création. Ainsi, l'apprenant aura travaillé son module, écouté un deuxième document pour créer une activité semblable, il l'aura construite sur papier, et l'aura proposée au tuteur. Ils doivent en discuter en anglais pour mettre au point tous les petits points : les écrans, les couleurs, la rapidité de déroulement des fenêtres, le nombre de phrases, ensuite l'enregistrement des phrases. Puis il faut que les séquences se suivent correctement et qu'elles se déroulent automatiquement, il faut donc tester le module quand il est terminé. A partir de la création, l'apprenant passe à une véritable utilisation de la langue pour communiquer des messages. La langue ici devient un outil et non un but en soi. L'apprenant utilise la langue pour atteindre un objectif de façon créative et opérationnelle.

## **Chapitre V**

### **Fake Hormones**

## A. Le dispositif modulaire

Ce dispositif est composé d'un grand nombre de modules multimédia. Chaque module représente d'une à trois tâches autour d'une seule structure, forme ou autre point linguistique ou culturel. Il y a un module central qui amène l'apprenant vers la découverte d'un document. Ce module est au centre de ce système. Il est indispensable d'effectuer le travail demandé par ce module avant de poursuivre le travail sur les points à l'intérieur du document. Chacun des autres modules gravite autour du document présenté dans le module central. Ils traitent tous un aspect du document. Un menu est proposé en tenant compte des différentes entrées souhaitables pour que l'apprenant, après avoir découvert le document, puisse choisir les aspects qui l'intéressent. Ce premier menu présente quatre grandes catégories de façon à ce que les apprenants comprennent de quoi il s'agit : 'le vocabulaire', 'la grammaire', 'la culture et la compréhension générale' et 'la prononciation et l'orthographe'. Chaque choix amène l'apprenant vers un menu plus détaillé qui donne le nom du module et explique rapidement de quoi il s'agit. L'apprenant choisit par rapport à ses besoins, et non par rapport à ce que veut le concepteur. Ceci est possible car un grand nombre de possibilités lui sont offertes contrairement à un travail classique sur CDrom qui propose un petit nombre d'activités par document.

C'est cet aspect qui rend le travail sur multimédia véritablement un travail individualisé, et c'est ce qui manque notamment dans un CDrom du commerce. Pour permettre un travail individualisé avec des CDroms, l'apprenant doit rechercher le point qu'il veut traiter parmi tous les documents proposés. Il peut également travailler un point hors contexte avec des exercices de grammaires comme dans le logiciel *Keys*.<sup>252</sup> Un enseignant qui voudrait qu'un étudiant travaille sur les différentes notions du présent ne peut pas conseiller un travail sur Cdrom sans connaître chaque Cdrom à sa disposition. Même s'il les connaît, il faut pouvoir dire à l'étudiant où se trouve telle et telle leçon sur le Cdrom. Certains programmes ne permettent pas à l'utilisateur de passer directement au travail voulu sans passer d'abord par d'autres leçons ou par la première partie de la leçon.<sup>253</sup> Ce dispositif modulaire permet au contraire à l'apprenant de travailler un très grand nombre de points par document. L'enseignant peut

---

<sup>252</sup> *Keys*, logiciel qui propose des exercices de grammaire à trois niveaux différents.

recommander à son étudiant de travailler les notions du présent sur ce dispositif sans le connaître car il est facile d'accès pour l'étudiant qui peut aller directement au travail voulu.

Nous concevons aujourd'hui des cours de langues à trois volets : l'atelier de communication avec l'enseignant, un travail en autoformation sur un projet décidé par avance, et un travail individualisé de précision sur les différents points qui posent problème à l'apprenant. C'est pendant le cours avec l'enseignant que celui-ci peut se rendre compte des problèmes de communication qu'a chaque étudiant. L'enseignant suit régulièrement le travail écrit des apprenants à travers leurs projets. Avec cette information, l'enseignant prévoit une liste de points qui correspond à un manque de connaissances dans l'utilisation de la L2, et ce pour chaque apprenant. Cette liste correspond à un travail à effectuer à l'aide du dispositif modulaire.<sup>254</sup>

Nous avons déjà mentionné que nous ne voulions pas traiter ces modules par niveaux de langue. Nous voulions éviter de créer des modules traitant d'un aspect du document et séparés en trois niveaux, chacun traitant l'aspect du document selon le niveau de langue. Hormis le fait que le travail répétitif aurait été très ennuyeux à produire pour le créateur, il n'est pas sûr qu'une telle division soit nécessaire ni voulue pour un meilleur apprentissage en parcours individualisé ; « it is neither necessary nor desirable to restrict learners' exposure to certain linguistic structures which are perceived by a linguist as being 'simple' ». <sup>255</sup> En effet, il est important que l'apprenant même d'un niveau « pré-intermédiaire » puisse être en contact avec toutes les structures de la langue pour éviter la fossilisation de structures connues. <sup>256</sup> Le travail de Nancy présenté plus haut <sup>257</sup> est un travail plus transversal. Ses quatre phases semblent plus logiques car même un apprenant fort, face à un aspect de langue qu'il ne connaît pas, doit aller à la découverte de ce point, de la même façon qu'un apprenant moins fort doit le faire. Pour les besoins individualisés, ceci permet à tous les apprenants de découvrir des aspects de la langue jusque là mal connus, inconnus ou oubliés. En traitant chaque point du document en tant qu'aspect à découvrir plutôt qu'en leçon à apprendre selon le niveau de l'apprenant, personne n'est limité par un module trop facile donc trop

---

<sup>253</sup> Par exemple *English +*.

<sup>254</sup> Voir annexe 11.

<sup>255</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 114.

<sup>256</sup> Etant donné le peu de débutants/ faux-débutants en anglais dans une université scientifique, nous ne nous sommes pas penchés sur les besoins de cette catégorie d'apprenant.

<sup>257</sup> Voir chapitre V. A. et B.

ennuyeux, ou trop difficile, donc impossible à aborder. Les quatre phases vont plutôt d'une découverte au niveau de la sensibilisation/ compréhension vers la production. La production communicative est bien entendue laissée pour le cours en atelier de communication à l'intérieur du dispositif « atelier de communication et autoapprentissage ». Cette structure répond au besoin d'un guidage fort pour nos apprenants, et se réfléchit dans les différents menus concis. Avec ce processus, l'apprenant choisit le type de travail qu'il a envie d'accomplir en ayant une idée précise sur la tâche demandée par chaque module. Si un aspect du document lui pose problème au niveau de la compréhension, il commence avec les modules qui le sensibilisent à la compréhension et fait un travail en continu qui va vers la production. S'il a surtout des problèmes de production concernant cet aspect, il peut aller directement à la phase 2 qui traitera le point choisi par une démarche de production.

La question s'est posée : quels points traiter dans le document et comment les traiter dans chaque module ? Il faut éviter au maximum que ce soit le concepteur qui choisisse le type de travail que l'apprenant doit effectuer. Il faut que les apprenants aient un choix véritable à faire. Le travail de J.P. Narcy nous a inspirés une nouvelle fois, car pour chaque phase qu'il décrit, il donne les caractéristiques de ces phases<sup>258</sup>. Nous avons analysé chaque caractéristique par rapport à l'objectif de chaque phase pour déterminer une activité ou tâche possible par point analysé. De là, un module pouvait être conçu selon l'activité à pratiquer. Ces activités se retrouvent sous trois grandes catégories de travail. 1) Les tâches de compréhension - divisées en deux : a) techniques d'écoute et de prononciation, et b) la compréhension générale pour les documents sonores ; ou c) techniques de lecture et de l'orthographe et d) la compréhension générale pour les documents écrits. 2) Les tâches liées au fonctionnement de la langue, et 3) Les tâches lexicales. Ces trois catégories ont été créées notamment par rapport aux besoins des apprenants. Ceux-ci veulent voir à l'écran dans un menu de travail en anglais la possibilité de travailler la compréhension générale, la prononciation, la grammaire, et le vocabulaire. C'est rassurant pour eux de retrouver quelque chose de connu. Il n'est pas important au niveau pédagogique de changer les noms de ces catégories, car nous pouvons facilement travailler dans leur champ de connaissances. Les tâches liées au fonctionnement de la langue ont été séparées des tâches lexicales pour une raison essentiellement pédagogique. Si les recherches de Pienemann rapportées dans

---

<sup>258</sup> Nous avons vu ces caractéristiques au chapitre V. A.



Lightbown ont un fondement de raison, il est donc nécessaire de séparer ces deux parties :

They claim that their research provides evidence that some linguistic structures, for example, basic sentence word order (both simple and complex) develops along a particular developmental path. Thus, for example, any attempt to teach a word order pattern that is a 'Stage 4' pattern to learners at 'Stage 1' will not work because learners have to pass through 'Stage 2' and get to 'Stage 3' before they are ready to acquire what is at 'Stage 4'.<sup>259</sup>

Plus loin, elle fait la part entre le vocabulaire et les structures : « Researchers supporting this view also claim that certain other aspects of language - vocabulary, some grammatical features - can be taught at any time. »<sup>260</sup> Ces théories semblent corroborer nos expériences avec les apprenants en cours de langue, et doivent être prises au sérieux malgré le manque de résultats pour l'instant. Dans tous les cas, il n'y a aucune raison de ne pas séparer ces deux points dans l'étude d'un document, comme cela a toujours été le cas dans l'enseignement classique des langues. Ce qui changera sera la façon de traiter ces deux catégories.

Arrivés à ce point, il est important de décrire les différents types de tâches possibles par catégorie. Pour rendre lisibles les liens entre ces descriptions et les modules qu'elles ont engendrés, les tâches et les modules correspondants sont numérotés de la même façon. Le premier chiffre correspond à la phase, le chiffre suivant correspond à un objectif de la phase (l'ordre est dû au hasard), et les derniers chiffres correspondent à chaque tâche. Après presque chaque description de tâche, un exemple pris du document *Fake Hormones* est ajouté pour illustrer la mise en pratique de l'activité.

*Fake Hormones* est le titre donné au document central du système modulaire que nous avons conçu dans l'esprit de cette recherche et pour tenter de mettre en pratique la réflexion menée.

---

<sup>259</sup> Lightbown et Spada, 1993, p. 92

<sup>260</sup> Op. cit., p. 92

## B. La méthodologie de création du système modulaire

Ce système modulaire est structuré de telle façon qu'au départ, le document est le centre d'intérêt. Un travail de pré-écoute est effectué.<sup>261</sup> Ensuite, l'apprenant écoute le document. Ce document est la motivation première pour faire le travail sur les modules. Chaque module est constitué d'une ou plusieurs tâches.<sup>262</sup> Chaque tâche prend ses phrases du document de départ, ou bien les phrases reflètent toujours le contexte du document. Ainsi, le contexte est connu de l'apprenant. Il a un réel besoin de réaliser ce travail pour parvenir à comprendre le document. Le travail sur multimédia ainsi construit se rapproche encore plus d'un travail individualisé car l'apprenant choisit par le biais du menu les tâches dont il a besoin. Le menu est conçu ainsi : quatre grands types de travail correspondent aux quatre catégories décrites plus haut : 1. Un travail de lexique 2. Un travail sur le fonctionnement de la langue 3. Un travail sur la compréhension générale du document 4. un travail sur la compréhension orale, la prononciation et l'orthographe. L'apprenant choisit un de ces quatre boutons sur le menu appelés « Vocabulary », « Grammar », « General comprehension », et « Listening and pronunciation ». Nous avons choisi ces titres pour faciliter le choix des apprenants. Le menu n'est pas l'endroit propice pour tenter de dénaturiser ces termes. L'apprenant se retrouve en face d'un deuxième menu plus explicite qui décrit en quelques mots chaque module de la catégorie choisie. Ce menu contient le numéro de chaque module correspondant au numéro de la tâche d'où elle a été tirée.<sup>263</sup> Chaque module contient un premier écran d'explications sur le travail à effectuer. Le travail est divisé en séquences qui sont, autant que possible, invisibles pour l'utilisateur. Chaque écran de travail porte un bouton « back » pour permettre à l'apprenant de revoir la séquence d'avant ou, éventuellement, de retourner au menu s'il trouve le travail trop facile ou trop difficile. Au milieu de chaque module, l'apprenant a la possibilité de recommencer ou de retourner au menu, ou bien de continuer son travail. Grâce à la construction du menu, il peut choisir un deuxième module en fonction de ses besoins et de ses compétences.

---

<sup>261</sup> Notre module central *Fake Hormones* se base sur un document oral. Mais la même chose peut être conçue à partir d'un document écrit ou d'un extrait vidéo. Nous ne discutons que de notre travail sur le document oral ici dans le souci de rester clair et tangible.

<sup>262</sup> Ces tâches seront décrites dans la partie consacrée à la description détaillée du module central.

<sup>263</sup> Ce numéro est caché et réservé au créateur, car il n'a aucune valeur pour les apprenants.

Une réflexion sur le document a été nécessaire vu l'importance centrale qu'il prend dans ce système. Pour notre public ciblé, il est important que le document garde un certain aspect scientifique ou technique. En effet, nous pouvons supposer qu'un très grand nombre d'étudiants dans une université scientifique soit attiré par des sujets scientifiques, alors que nous sommes moins sûrs que le pourcentage soit aussi élevé pour des sujets sportifs, artistiques, commerciaux, financiers, littéraires, ou autres. En revanche, notre mission n'est pas d'enseigner un cours scientifique en anglais. Il est uniquement question d'un support qui intéresse notre public et qui lui apporte la motivation, le besoin relais, pour citer Narcy, afin de travailler la langue en profondeur.

Le multimédia suppose que plusieurs personnes à la fois peuvent travailler le même document en même temps. Il y a quatre sites multimédias à l'Université Claude Bernard, ce qui suppose que les modules du site la Doua, où se trouve tout le matériel de création multimédia, doivent être transférés sur les trois autres sites. Ce système rend difficile, voire même impossible à court terme, l'utilisation de documents authentiques avec droits d'auteur. Il a été nécessaire de mettre en place des documents authentiques sans droits d'auteur. Le système que Michel Perrin a mis en place pour le Diplôme de Compétences en Langues a été adopté pour notre recherche. Les documents proviennent des informations qu'un anglophone a transféré dans son langage de façon spontanée, ayant uniquement des notes devant lui, sans le texte entier. Nous avons élargi un peu ce système pour l'adapter à nos besoins en documents plus ou moins scientifiques. Un sujet qui est traité de plusieurs façons dans les médias est choisi. Des informations sont prises dans les différentes sources : magazines, journaux, journaux télévisés, documentaires, voire même dans des discussions avec des scientifiques eux-mêmes. Les informations sont stockées dans un fond commun et quelqu'un de l'équipe rédige un court résumé avec sa propre analyse de la situation. La même personne ou un autre membre de l'équipe retient les informations en élaborant un plan avec les mots-clés. Ensuite, elle enregistre ce qu'elle a retenu des informations et peut-être son point de vue, et ce trois fois. Ce travail peut être réalisé par plusieurs personnes pour avoir plusieurs voix différentes, des points de vue différents, et surtout pour exploiter différemment diverses structures ou points de prononciation, lexiques, ou concepts. Mais un seul enregistrement est choisi pour la présentation du document en entier. Les phrases à l'intérieur des différentes tâches peuvent provenir ensuite des différents enregistrements. Ce document est inséré dans un contexte donné au départ : ce peut être le contexte d'un

cours donné par un enseignant à une classe d'étudiants en première année d'université - « freshman class » ; ce peut être un scientifique qui répond à des questions dans un entretien radiophonique, ou un pharmacien qui répond aux questions d'un client, etc.

Le temps idéal pour une écoute de document vidéo est estimé par Ginet à trois minutes pour deux heures d'exploitation.<sup>264</sup> Ginet parle d'une écoute vidéo. Il y a deux paramètres qui changent dans notre module, car le document est un document d'écoute audio, sans images. D'abord, il n'y a pas d'image ce qui signifie qu'il y a moins d'informations que dans un document vidéo. En effet, le fait de percevoir deux types d'informations (audio et vidéo) fait travailler deux fois plus le cerveau (bien que cela rende la compréhension du document vidéo plus facile d'accès). La concentration sur l'oral pâtit forcément d'une écoute vidéo. Dans une écoute vidéo, il y a un transfert possible de la mauvaise habitude de ceux qui regardent trop la télévision. Dans une écoute vidéo il faut veiller à ne pas donner le temps à l'apprenant d'être comme hypnotisé devant l'écran de l'ordinateur comme devant l'écran d'une télévision. Après trois minutes devant une vidéo, cet effet risque de se mettre en place pour de nombreux apprenants. Trois minutes sont suffisantes en ce qui concerne le contenu car dans un documentaire, par exemple, tout est dit de façon mémorisée comme pour le cinéma : il n'y a pas d'hésitation à l'intérieur des phrases ; il n'y a pas non plus de répétitions d'idées. L'énonciateur parle, souvent rapidement, en donnant un très grand nombre d'informations en peu de temps.

Le document sonore, comme nous l'avons conçu, ne contient pas ces paramètres. Sans la vidéo, l'apprenant peut se concentrer plus longtemps (bien que sans l'image, la compréhension risque d'être moins facile d'accès). Il y a moins de risque que l'apprenant se retrouve comme un « couch potato »<sup>265</sup> car le transfert de l'attitude qu'il peut adopter devant la télévision ne se fait pas nécessairement. Au contraire, il pourrait adopter plutôt l'attitude qu'il a devant un reportage radiophonique, qui est plus une attitude concentrée sur ce qui est dit car rien ne facilite la compréhension. Deuxièmement, le document sonore contient des pauses, des répétitions, des « mm » et des bégaiements. L'apprenant a moins d'effort de concentration à fournir qu'avec un documentaire où tout est dit à la suite sans pause, ni bégaiements, ni répétitions. Il a le temps de réfléchir. Une limite s'impose à une telle écoute, certes, mais nous pouvons

---

<sup>264</sup> Ginet, 1997, p. 177.

<sup>265</sup> Un terme américain utilisé pour décrire les individus qui restent assis devant la télévision toute la journée et qui deviennent obèses en grignotant des chips et en buvant de la bière.

déduire qu'elle peut être plus longue qu'avec le document vidéo pour les raisons citées. Nous avons fixé une limite de cinq minutes, mais le document oral que nous avons conçu fait trois minutes et demi et semble convenir aux apprenants.<sup>266</sup>

Le module central contenant le document présente tout un travail de « pré-écoute » avant de rendre le document disponible à l'apprenant. Dans l'introduction, le sujet du document est présenté et le contexte est explicité. L'utilisateur choisit de faire un travail de « pré-écoute » s'il n'a pas encore écouté le document, ou de passer directement au menu de travail s'il a déjà suivi les activités préalables et écouté le document. Ceci permet aux apprenants de revenir travailler sur le même document aussi souvent qu'ils le veulent et à leur rythme.

Ensuite, des activités préalables sur le contenu, sur le sujet du document sont mises à la disposition de l'apprenant. « La préécoute est le premier pas vers la compréhension du message et, pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter. »<sup>267</sup> Dans cette phase il faut aider l'apprenant à anticiper le contenu du message et par la même occasion lui présenter le vocabulaire. Pour stimuler l'apprenant à réfléchir sur le sujet et pour lui faire retrouver le vocabulaire qu'il rencontrera, la première activité présente une liste des mots-clefs du document. Mais chaque mot est affiché avec ses lettres en ordre alphabétique. C'est à l'apprenant d'essayer de les déchiffrer, puis de les taper dans les trous prévus. Cette activité aura permis ensuite à l'apprenant de reconnaître des mots dans le document qu'il risquait de ne pas comprendre du premier coup.

Il est important de mettre le travail en forme de jeu autant que possible pour éloigner la fatigue, l'ennui et le dégoût ressentis par certains apprenants par rapport à l'apprentissage d'une L2. Cet aspect doit être réfléchi dans le travail, et également dans les consignes. En effet, des instructions sont présentées en français au départ de chaque module, et incitent les apprenants à réaliser le travail en lançant un défi, en posant des questions, ou en suscitant la curiosité. Pour la première activité décrite plus haut, par exemple, un défi est lancé : Combien de mots peut-il [l'apprenant] trouver? Bien qu'il soit important que l'apprenant ne voie pas ce système modulaire comme un jeu sur

---

<sup>266</sup> voir annexe 2

<sup>267</sup> Cornaire, 1998, p. 159.

CDrom - sa déception serait grande - rien n'empêche de le rendre agréable et stimulant !

Un évaluation en forme de tableau pourrait être envisagée :

Est-ce que vous avez effectué ce module avec plaisir ? (1-10)	10										
	9										
	8										
	7										
	6										
	5										
	4										
	3										
	2										
	1										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Est-ce que ce travail était stimulant ? (1-10)									

Le défi et la curiosité sont deux stimuli valables qui peuvent être incorporés dans les consignes dès le départ.

Dans la suite du module, d'autres activités sont présentées pour sensibiliser l'apprenant au sujet du document. Une de ces activités présente la première phrase de chaque paragraphe, mais dans un ordre autre que celui du document. Il faut qu'il y ait des indices dans ces phrases qui permettent à l'apprenant de remettre les phrases dans l'ordre voulu. L'apprenant travaille le contenu ainsi que la forme.

Une autre activité demande à l'apprenant de réfléchir sur le contenu uniquement. Il entend trois phrases ; deux d'entre elles se retrouvent dans le document. Une troisième ne fait pas partie du document. L'apprenant doit avoir une idée de plus en plus précise sur le sujet du document pour pouvoir répondre à cette question.

Des activités du type questions à choix multiples sur le contenu permettent de focaliser l'attention de l'apprenant sur les points qui seront abordés dans le document. Ainsi, en faisant réfléchir l'apprenant sur le contenu, ses connaissances sur le sujet augmentent ou se structurent. Si l'apprenant peut puiser ainsi dans des connaissances

<sup>267</sup> Cornaire, 1998, p. 159.

autres que linguistiques, la compréhension du document sera autrement plus facile. Ceci correspond aux recherches de Narcy sur l'exploitation de la L1 et la C1 pour développer la L2 et la C2.<sup>268</sup> En utilisant ses connaissances sur le sujet traité, nous espérons que l'apprenant pourra anticiper un peu le contenu et donc réfléchir plus sur la façon de l'exprimer. Ceci pourrait permettre deux réactions positives : s'il y a moins de travail à fournir sur le fond, plus de travail peut être consacré sur la forme. Un document bien compris du premier coup par un apprenant l'encourage à continuer. Un étudiant qui ne comprend pas un document est très vite découragé, comme nous le constatons notamment dans les suivis de ceux qui ont des dispositifs de parcours individualisé intégrés dans leurs cours de langue. Certains étudiants vont jusqu'à critiquer le dispositif entier parce que le document qu'ils veulent comprendre est hors de leur portée. Au contraire, ceux qui choisissent des documents à leur portée sont stimulés par leur travail, se plaignent qu'il n'y a pas assez de temps à consacrer à ce travail, et souhaiteraient en faire plus.<sup>269</sup> Il est donc impératif que l'apprenant soit bien préparé pour comprendre le document.

Cette activité risque de se transformer en devinette si le sujet est trop peu connu par l'apprenant. L'activité perdrait vite l'intérêt qu'elle peut avoir au départ. Une motivation secondaire est nécessaire dans les questions pour lui permettre de répondre grâce à d'autres connaissances qu'il peut avoir. Par exemple, dans *Fake Hormones* : « Click on the animal at the end of the food chain that would be the most harmed by fake hormones » (images : aigle, poisson, rat, anémone). Le sujet est « fake hormones ». Mais les apprenants ne sont pas tous experts chimistes ou biologistes. « At the end of the food chain » est ajouté pour une motivation secondaire. S'ils ne connaissent pas ce que sont les « fake hormones », ils ont plus de chance de connaître la chaîne alimentaire écologique. Le fait de pouvoir répondre à cette question sans avoir recours à la simple devinette pourrait les stimuler à poursuivre. En même temps, elle leur donne un indice de ce que sont les « fake hormones ».

Chaque séquence des activités est numérotée ( eg. question 5 / 7 ) pour que l'apprenant sache où il en est. S'il est pressé ou fatigué et voit qu'il ne reste que deux questions, il se peut que l'apprenant termine le module. Alors que s'il ne sait pas combien de questions il lui reste à effectuer, il risquerait d'abandonner sans terminer

---

<sup>268</sup> Narcy, in Ginet, 1997, pp. 65-68.

<sup>269</sup> Voir annexe 2.

l'activité. Il est plus facile aussi de reprendre la suite plus tard si l'apprenant sait exactement où il s'est arrêté.

Après ce travail de sensibilisation appelé « pré-écoute », le document lui-même est présenté en entier pour une première écoute globale. Ensuite il est séquencé, quelques phrases par séquence, pour que l'apprenant puisse revenir facilement à l'endroit où il a rencontré des problèmes. Mais ici rien n'est demandé à l'apprenant. Il peut travailler l'écoute autant ou aussi peu qu'il le veut. Celui qui trouve une certaine sécurité dans une écoute répétée aura la possibilité d'écouter très souvent, et celui qui n'a besoin que d'une seule écoute pourra passer rapidement au travail sur les modules. L'objectif est que, les activités préalables effectuées, l'apprenant se sente à l'aise dans l'écoute globale du document.



### C. Les modules de travail

Nous allons voir plus loin le contenu de ces modules. Pour l'instant, regardons de plus près leur mise en pratique, en tenant compte de ce que le logiciel<sup>270</sup> permet de mettre en oeuvre et ce qu'il ne permet pas (encore) de créer.

Chaque module est présenté sur un premier menu de travail dans une des catégories déjà citées. Quand l'apprenant clique sur un module, celui-ci apparaît avec des consignes sur l'écran. Ces consignes sont en français. Ceci doit rendre clairs l'objectif et le fonctionnement du module. La police et la couleur des consignes changent selon le module pour rendre visible le fait que l'apprenant ne fait pas deux fois le même module. Eviter la monotonie est l'autre raison de cette décision. Toutes les consignes sont sur fond blanc car le texte (RTF) utilisé par le logiciel ne permet pas de changer la couleur du fond de l'écran. Nous aurions pu également présenter les modules avec des lettres bleues sur fond blanc par ergonomie. Mais nous ne voulions pas amener les apprenants à comparer ces modules avec Internet, où les documents, à ce jour, sont souvent présentés avec des lettres bleues sur fond blanc. En tant qu'outils multimédias utilisés dans l'apprentissage des langues, les deux fonctionnent de façon totalement différente et ne doivent donc pas être comparés.

Quand l'apprenant est prêt à commencer le module, il clique sur le bouton « suite », ce qui lance le travail. Chaque séquence amène l'apprenant à la découverte d'un seul point de la langue. L'apprenant doit réagir en choisissant une réponse, en tapant un mot ou en s'enregistrant. Il est impossible à ce point d'intégrer des activités qui nécessitent les possibilités suivantes :

- des mots croisés où en tapant un mot, l'utilisateur peut savoir si ce mot est juste sans voir toutes les réponses, et où la suite intégrerait uniquement les réponses justes jusque là fournies ;
- un jeu du type « le pendu » ;
- des remplissages par moyen « click and drag » ;
- un texte représenté par des trous où, en tapant des mots au hasard, le logiciel vérifie si ce mot existe dans le texte et le fait apparaître au bon

---

<sup>270</sup> Nous rappelons que le logiciel auteur utilisé est LAVAC (Laboratoire audio-visuel actif-comparatif) conçu par Tony Toma et édité par Cpuissance3 Informatique.

endroit s'il s'y trouve (comme dans le programme de *VOICEbook* ou *Storyboard*)

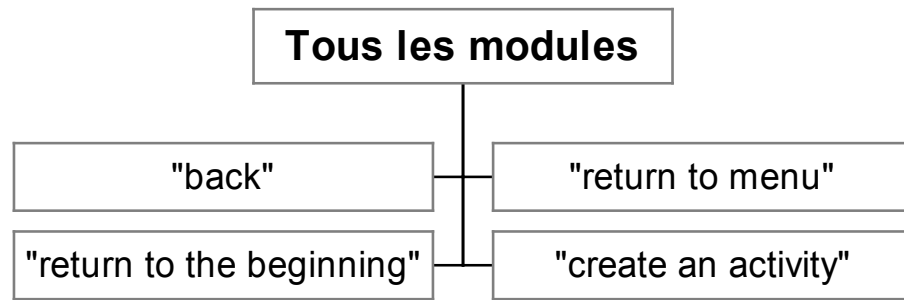
- des activités qui demandent plusieurs réponses où le logiciel souligne les réponses justes et distingue les erreurs ;
- la possibilité de réaliser de nouveau les séquences qui ont posé des problèmes la première fois, etc.

L'interface est extrêmement froide et difficile d'accès. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de présenter les activités sur des fonds de couleurs, mais cela ne rend pas les écrans bien plus agréables. Il faudrait que le logiciel propose une interface plus intéressante dans la prochaine version.

En revanche, nous avons pu varier le schéma pour chaque module : dans chaque module, même si certaines fonctions sont identiques dans d'autres modules, elles ne sont pas présentées de la même façon, ou bien elles ne sont pas utilisées pour les mêmes raisons. Un texte à trous, par exemple, peut être utilisé pour présenter deux types d'activités différentes. Le trou à remplir peut servir de repère phonologique, de lexique, d'orthographe, etc. Il peut aussi servir à indiquer l'ordre des phrases dans une activité de « phrases dans le désordre à remettre dans l'ordre ». Dans ce cas, l'apprenant doit remplir les trous avec les chiffres correspondant aux phrases. Ces deux possibilités sont disponibles dans le but d'accroître le nombre d'activités possibles ; mais elles sont aussi utiles pour éviter d'utiliser une fonction dans le cadre d'une seule activité. Grâce aux quelques activités possibles avec le logiciel, un plus grand nombre d'activités peut être ainsi imaginé, et l'ennui provoqué par le travail réalisé sur un seul type d'activité peut ainsi être un peu écarté.

Il est important d'ajouter des boutons à chaque écran. Il y a déjà des boutons en bas de l'écran, mais ils ne sont pas suffisants. Il faut prévoir un bouton *back* pour faire un retour en arrière, *return to menu* pour facilement accéder à une tâche nouvelle, *return to the beginning* pour pouvoir recommencer le module, *create an activity* pour permettre à chacun de travailler surtout sur la création d'un module avec un nouveau document et grâce à l'aide du tuteur.

## Boutons ajoutés à tous les modules



Les modules présentent rarement plus de dix séquences avec le même type d'activité. Chaque séquence offre la possibilité de retourner à la séquence précédente. A mi-parcours, une séquence donne la possibilité à l'apprenant de retourner au menu. Ceci permet à un apprenant qui a mal choisi son module de repartir sur un autre module, ou à quelqu'un qui trouve le module trop difficile ou trop facile de changer.

Pour chaque séquence, les consignes du départ sont rappelées, mais en anglais. L'apprenant a déjà lu les instructions en français une première fois. Cette répétition en anglais lui permet un rappel du mode d'emploi tout en lisant de l'anglais avec un objectif très pratique. Parallèlement aux écrans d'activités, des fenêtres d'aides sont à la disposition de l'apprenant qui a mal répondu. Des fenêtres d'explication ou de soutien sont à la disposition de l'apprenant si la réponse fournie est bonne. Dans les deux cas, les commentaires sont en anglais. Ce ne sont pas des fenêtres qui peuvent empêcher la poursuite du travail, elles ne nécessitent donc pas une compréhension très précise de la langue. Il s'agit dans le premier cas de sensibiliser l'apprenant au problème qu'il semble avoir, de lui fournir des exemples qu'il connaît peut-être déjà et de l'encourager dans son travail. Il s'agit, dans le deuxième cas, de renseigner l'apprenant sur la raison pour laquelle il a choisi la bonne réponse et parfois de lui proposer d'autres exemples. Ceci est aussi important qu'un écran d'aide lorsqu'il y a une réponse erronée car il se peut que l'apprenant fournisse la bonne réponse par hasard sans savoir pourquoi elle est juste. Cette possibilité nécessite un écran avec une explication.

Ces commentaires exposent l'apprenant à l'anglais et lui permettent de lire pour glaner des informations et non dans le seul but d'apprendre l'anglais. C'est seulement lorsque le fonctionnement d'une structure ou d'une forme nécessite de véritables explications que des commentaires en français apparaissent. Ce cas se rencontre notamment dans les modules sur le fonctionnement de la langue.

A la fin de ces activités, l'apprenant a un dernier choix à faire : il peut retourner au menu pour poursuivre un autre travail, ou il peut créer un module semblable à celui qu'il vient de terminer avec l'aide du tuteur. Cette possibilité s'appelle « activité de création ». S'il décide de créer un module, il retrouve des consignes en français pour le guider dans sa création. Quand il est prêt, il clique sur « suite » et le document oral lui est présenté. Il retrouve dans le document trois aspects identiques à ceux qu'il vient de travailler dans son module. Il les transcrit, les travaille pour les présenter correctement, choisit la présentation, puis va demander l'aide du tuteur pour médiatiser son module. Le tuteur réalise le travail de médiatiseur et corrige les erreurs d'anglais, mais doit reproduire le module tel que l'a conçu l'apprenant. Cette mise en forme peut susciter toute une discussion qui devient en fait la partie la plus importante de la conception du module. L'apprenant se concentre sur sa création et donc l'anglais qu'il utilise devient un outil de communication, et n'est pas un but en soi. Le tuteur peut parfois l'inciter à s'exprimer sur les raisons de ses choix pour qu'il y ait plus de communication dans la médiatisation. Pour les apprenants encore nombreux qui n'aiment pas la froideur des ordinateurs, ces mini-ateliers peuvent les stimuler dans leur autoapprentissage.

Il est certain que ce type de communication n'est pas très varié. L'avantage pour l'apprenant est double : il effectue un travail de communication en dehors de son cours d'anglais et peut constater à quel point il est ou n'est pas compréhensible en anglais. Si le tuteur ne produit pas le module comme l'apprenant l'entend, c'est peut être que l'anglais qu'il a utilisé manquait de précision. Dans ce cas, l'apprenant doit négocier la compréhension ainsi que la production. C'est cette sensibilisation à sa propre production et aux moyens de négociation qui nous semble être mis en valeur dans une telle tâche. La motivation à la création d'un module multimédia a déjà incité quelques apprenants à rester au travail après la fermeture de la salle. Dans ce cas, le tuteur a dû proposer un autre moment pour terminer ces projets.

A la fin de ce travail, l'apprenant n'a plus de choix. Il retourne au menu. S'il veut continuer dans son choix de cursus, il le peut. Il peut aussi changer et tenter un travail sur un autre aspect de la langue. Il peut pratiquer tous les modules ou il peut en pratiquer un ou deux seulement. Il est libre dans son parcours.

## D. *Fake Hormones* : le module central

Dans cette partie, nous allons mettre sur fond gris clair la description détaillée des modules qui représentent les tâches que nous avons décrites à partir du travail de Nancy. Nous les présentons par catégorie de travail : compréhension globale et culture, grammaire, vocabulaire, compréhension orale et prononciation. A l'intérieur de chaque catégorie, l'ordre des modules suit les phases de Nancy.

Le premier écran de chaque module présente les consignes. Dans la description détaillée, nous retrouvons ces consignes sous « Introduction ». C'est toujours ce qui est présenté en premier. Ensuite, les écrans sont introduits par le mot « écran », « phrase » ou « mot ». Les détails des textes, des images et des extraits oraux sont donnés. Un mot souligné les précède pour spécifier s'il s'agit d'un texte, image ou son.

Nous voulons commencer par le module central : *Fake Hormones*.

Introduction : texte : Vous allez découvrir un document oral extrait d'un cours universitaire sur des produits chimiques qui peuvent remplacer des hormones et qui font un ravage écologique. Ensuite, vous aurez un menu qui vous permettra de travailler ce document en détail.

- Cliquez ici pour commencer.
- Cliquez ici pour aller directement au document oral.
- Vous avez déjà fait cette première écoute. Cliquez ici pour aller directement au menu de travail.

Ecran 1 : Voici une liste de mots que vous allez retrouver dans le document. Mais les lettres sont mélangées. Retrouvez les mots en réfléchissant au contenu probable du document et tapez-les dans les blancs qui sont à côté de chaque mot. Quand vous aurez terminé, cliquez sur l'écran puis sur SUITE.

cdeeinnor	_____	aceehrrs	_____
ehmnoors	_____	eeeimnprstx	_____
accehilms	_____	eegnorst	_____
allnopsttu	_____	accenr	_____
diinox	_____		

écran suivant : KEY

cdeeinnor	<u>endocrine</u>	aceehrrs	<u>research</u>
-----------	------------------	----------	-----------------

ehmnoors	<u>hormones</u>	eeeimnprstx	<u>experiments</u>
accehilms	<u>chemical</u>	eegnorst	<u>estrogen</u>
allnopsttu	<u>pollutants</u>	accenr	<u>cancer</u>
diinox	<u>dioxin</u>		

**Explication :** Voici une activité de pré-écoute qui doit amener l'apprenant à réfléchir sur le contenu du document. Les mots choisis reflètent les différentes sciences concernées par ce document. Ce sont des mots compréhensibles par un très grand nombre d'étudiants scientifiques. La mise en œuvre de cette technique montre que ce sont les deux mots à priori les plus faciles (research et experiment) qui sont souvent les derniers découverts. Les apprenants semblent être pris par ce jeu et réfléchissent surtout par rapport au thème spécifié. Quand ils ont des difficultés à trouver, ils sont incités (par le tuteur, par exemple) à ne pas passer trop de temps sur l'activité pour éviter de se décourager. Leur réaction jusqu'ici est de continuer par défi. Il semblerait que cette activité joue pleinement son rôle compte tenu des réactions. Le nombre de mots ne semble pas non plus être un problème, car les apprenants doivent y consacrer un peu de temps, mais jusqu'ici on n'a pas encore constaté un temps de travail anormalement long. Dix minutes nous semblaient le temps de travail maximum à fournir. Les apprenants sont parvenus à ne pas dépasser ce temps limite que nous nous étions fixés.

Le choix des mots est un point important. Pour rendre la tâche accessible, nous avons dû choisir des mots qui ressemblent aux mots français. Le but étant de réfléchir au contenu, il n'était pas question de choisir des mots impossibles à deviner. Il fallait inclure des mots plutôt technique comme « dioxin » ou « endocrine » qui étaient semblables dans les deux langues ou des mots moins techniques comme « experiments » ou « chemicals » qui avaient une différence d'orthographe assez accessible pour l'apprenant. L'apprenant semble être stimulé par la recherche de mots quand ceux-ci sont accessibles sans être trop faciles.

Ecran 2 : texte : Voici la première phrase de chaque paragraphe du document *Fake Hormones*. Elles ne sont pas forcément dans le bon ordre. Indiquez l'ordre dans lequel elles doivent se suivre en tapant la lettre de la première phrase dans le blanc à côté de 1, celle de la deuxième à côté de 2, etc. Cliquez sur l'écran puis sur SUITE.

Son A : Laboratory experiments aren't much more encouraging.

son B : Fake hormones in the shape of man-chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and humans alike.

Son C : Looking back to strange animal behavior in the past, we might say that hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

Texte : 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_

écran suivant : B, C, A is the correct answer. Now listen to these sentences again in the right order.

Son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and humans alike. Looking back to strange animal behavior in the past, we might say that hormone fakes have been plaguing us for over half a century. Laboratory experiments aren't much more encouraging.

**Explication** : Nous allons d'une réflexion sur le contenu par la voie du vocabulaire à une réflexion sur l'agencement de ce contenu. Deux indices rendent cette tâche réalisable. D'une part le sujet même des phrases. Nous avons une phrase qui donne la définition de « fake hormones », une qui introduit l'historique de ce fléau, et une troisième qui introduit les expériences en laboratoire. Grâce à ces sujets, l'ordre des phrases doit être suffisamment clair. D'autre part, chaque phrase contient un indice. Dans la définition du terme « fake hormones » apparaissent des animaux et des hommes. Il est donc impératif que la définition précède toutes les autres phrases dont le sujet est l'animal ou l'homme. La troisième phrase contient « more » qui suggère une comparaison avec une idée précédente. Il n'y a que deux phrases où il y a confrontation d'idées, celle qui évoque le comportement des animaux dans le passé, et cette troisième phrase qui évoque des expériences en laboratoire. La première des deux introduit le problème présenté dans le document. Ainsi, cette première phrase précède logiquement la phrase avec « more ».

Cette activité s'inscrit dans une réflexion sur le contenu, mais une réflexion linguistique est aussi entamée.

Ecran 3 : texte : Une des phrases suivantes ne fait pas partie du document. En réfléchissant au contenu probable du document, quelle phrase n'y trouverait pas sa place? [Si vous avez faux, décliquez, puis recliquez ailleurs]

son 1 : Prostate cancer has gone up 176% in the United States since 1973.

Son 2 : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin

son 3 : Manual chores which have been performed for many years may be well tolerated whereas unfamiliar tasks requiring comparable effort may cause angina.

Ecran suivant : texte : Very good. The key words like "prostate cancer" and "dioxin" may have helped you since they are related to the subject of fake hormones. "Angina", however, is not.

Son : That's right, fake hormones have a lot to do with prostate cancer and dioxin. However, angina does not.

**Explication** : Cette activité est toujours centrée sur le contenu. Les apprenants doivent prendre l'habitude de retrouver des indices comme « cancer » et « dioxin ». Ceci est important car l'écoute du document est assez longue et pourrait « perdre » un apprenant qui ne comprend pas à quels mots il doit se raccrocher pour appréhender le document.

Ecran 4 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Ecoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [1/7]

Son 1 : What are fake hormones in fact?

Son 2 : cells

son 3 : molecules

son 4 : chemicals

écran suivant : texte : Right. Fake hormones are chemicals.

Son : That's right, we'll see later that fake hormones are in fact chemicals.

Ecran 5 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Ecoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [2/7]

Son 1 : What is regulated by the endocrine system?

Son 2 : Sperm production

son 3 : hair growth

son 4 : brain size

écran suivant : texte : Right, sperm production is regulated by the endocrine system.

Ecran 6 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Ecoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [3/7]

Son 1 : Where did we first notice that fake hormones existed?

Son 2 : in humans

son 3 : in plants



son 4 : in animals

écran suivant : texte : Yes, this phenomenon first became apparent in strange animal behaviour

Ecran 7 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Écoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [4/7]

Son 1 : What animal species did DDT almost wipe out in the United States? This worried many Americans because this animal is the symbol of the United States.

Son 2 : the mountain lion, also known as the puma

son 3 : the bald eagle

son 4 : the coyote

écran suivant : texte : Yes, the bald eagle, the symbol of the United States

image : un blason d'un aigle

Ecran 8 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Écoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [5/7]

Son 1 : At the beginning of the 1990's, researchers reported that sperm count world wide had dropped. What year did they report this exactly?

Son 2 : 1992

son 3 : 1994

son 4 : 1996

écran suivant : texte : Of course, the "beginning of the 1990s" can only be 1992 when you look at the three choices you have!

Ecran 9 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Écoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [6/7]

Son 1 : What is prostate cancer sensitive to? I'll give you a hint, it has something to do with the endocrine system.

Son 2 : dioxin

son 3 : polycarbonates

son 4 : estrogen levels

écran suivant : texte : That's right

Ecran 10 : texte : En réalité, que savez-vous de ces "Fake Hormones?"

Écoutez les questions et répondez en cliquant sur la bonne réponse puis cliquez sur SUITE. Si vous vous trompez, vous aurez la possibilité de recommencer. [7/7]

Son 1 : How much of a fake hormone do you need to have in order for it to hamper the action of estrogen?

Son 2 : a very large dose

son 3 : two times more than what we find in our natural environment

son 4 : the small doses that we find in our environment today.

écran suivant : texte : Yes unfortunately all we need is a small dose.

**Explication :** Le but de cette tâche est de préparer l'apprenant à mieux suivre le document. La plupart des questions posées donne des indices qui permettent à l'apprenant de répondre correctement aux questions sans avoir entendu le document. Par exemple, la réponse à la question « What animal species did DDT almost wipe out in the United States? » serait impossible à trouver si la phrase suivante n'y était pas : « This worried many Americans because this animal is the symbol of the United States. » Il est fort possible que les apprenants ne sachent pas non plus quel est le symbole des Etats Unis, mais ils peuvent trouver ce renseignement auprès du tuteur plus facilement que les renseignements nécessaires pour pouvoir répondre à la première partie de la question.

Cette tâche donne quelques informations de plus sur le sujet du document et les questions posées dirigeront l'apprenant vers une écoute plus sélective. Elle peut même stimuler l'écoute en proposant des questions aux sujets desquels l'apprenant aimerait en savoir un peu plus.

Ecran 11 : texte : Pour répondre aux questions suivantes, cliquez sur une image. Si vous avez fait une erreur, décliquez, puis cliquez sur la bonne réponse. [1/3]

4 images : un aigle, un rat, un poisson, un anemone

son : Which animal, at the end of an ecological food chain, would tend to be the most harmed by fake hormones?

Ecran suivant : That's right

Ecran 12 : texte : Pour répondre aux questions suivantes, cliquez sur une image. Si vous avez fait une erreur, décliquez, puis cliquez sur la bonne réponse. [2/3]

4 images : un aigle, un rat, un poisson, un anemone

son : Which animal is often responsible for passing on chemicals to its predators?

Ecran suivant : That's right

Ecran 13 : texte : Pour répondre aux questions suivantes, cliquez sur une image. Si vous avez fait une erreur, décliquez, puis cliquez sur la bonne réponse. [3/3]

4 images : un aigle, un rat, un poisson, un anemone

son : Which animal do you think was used on laboratory experiments on fake hormones?

Ecran suivant : That's right

**Explication :** Cette dernière tâche avant l'écoute du document a un rôle essentiel de « pause structurante ». [Voir discussion sur Narcy plus haut.] Sa présentation est agréable compte tenu de la présence d'images d'animaux et de la facilité de réponse (sur la forme et sur le fond). Le sujet de chaque phrase est toujours lié au document, mais d'une façon beaucoup plus générale que dans le document. Elle sert à reposer un peu l'apprenant, qui est encouragé à réfléchir à tout ce qu'il vient de voir. Il n'y a pas d'écran d'aide ou d'écran d'explications lorsque la réponse est juste. Les informations complémentaires sont très limitées. Après cette petite pause, l'apprenant découvre (enfin) le document sonore.

écran 14 : document : texte : This document, *Fake Hormones*, is in fact a university professor giving a lesson to her freshman science class. Listen to the whole document first. Then you'll have different tasks to choose from. (3'30") Click on SUITE when you're ready to start

son : I'd like to talk to you about fake hormones. What I call fake hormones are in fact man-made chemicals. They have nothing to do in fact with hormones. But they can replicate and replace natural hormones in animals and in humans alike. When they replace natural hormones they limit the actions of the endocrine system. This system is what determines sperm production, regulates cell division, and influences brain development at the embryonic stage.

If we look back to animal behavior in the past half century, we'll find things like eagles feeding in Florida in 1947 that lost their instinct to mate and nest. In the 1960's, fish from Lake Michigan were taken to feed farm-bred minks and these minks were no longer able to reproduce. It was later found of course that Lake Michigan was full of chemical pollutants. In 1977 in California, female gulls were seen to be nesting together. And of course you'll remember the problem with DDT in the 1970s that were the culprit in fact in fragilising bald eagle eggs. We could ask ourselves if these man-made chemicals couldn't also be responsible for the strange mating behavior that I've just mentioned. In 1992, Danish researchers reported that human sperm counts world-wide had dropped 50% from 1938 to 1990. That's when panic struck since this was the first time that man was the target. At last, though, different organisations decided to invest in research.

Laboratory expering, though, are not very encouraging because sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin. Now dioxin is a common chemical and it's produced when compounds containing chlorine are burned. It becomes a fake hormone

that replaces estrogen. Two other fakes are plastics, one which is called P-nonylphenol, and the other called bisphenol-A. Bisphenol-A is found in water that's bottled in five-gallon polycarbonate jugs. It's also found in food contained in tins lined with plastic. When these fakes replace the real hormones, they stop, they hamper the actions of estrogen. This can be seen in the rates of testicular cancer all over the world and which is linked to estrogen. In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years. Prostate cancer also is sensitive to estrogen level and this cancer has gone up 126% in the United States since 1973. What worries us the most though is that unlike other chemicals that cause cancer when you take them in very large doses, these hormone fakes work at the very small doses that are found in our natural environment today.

Les quatre écrans suivants permettent à l'apprenant d'écouter le document séquencé, et de réécouter chaque séquence autant qu'il le veut.

**Explication :** Ceci est la transcription du document sonore créé comme décrit plus haut<sup>271</sup>. Les pauses et balbutiements ne sont pas transcrites, mais le document en contient. Le document est présenté en entier au départ pour amener l'apprenant à une écoute globale. L'apprenant ne peut pas manipuler le son. Soit il écoute tout le document pour passer à l'étape suivante, soit il arrête tout. Ceci décourage certains apprenants car ils peuvent trouver l'écoute longue. Néanmoins, quand ils sont questionnés sur la compréhension, les apprenants sont tous capables de reconstruire les idées principales et de donner certains détails, même plusieurs jours plus tard. Notons que sur 20 apprenants qui ont réalisé l'intégralité de ce travail pour les besoins de notre étude, quatre ont trouvé l'écoute « un peu longue ».<sup>272</sup>

Les quatre séquences suivantes ne sont pas utilisées par tout le monde. La plupart des apprenants vont directement au travail indiqué sur le menu. En revanche, ceux qui utilisent l'écoute séquencée semblent en avoir besoin surtout au niveau psychologique. Cette écoute semble les sécuriser. Ne serait ce que pour ce sentiment de sécurité, il est essentiel de proposer cette possibilité d'écoute séquencée, mais uniquement après une première écoute globale. Il nous semble aussi essentiel que les apprenants soient amenés à entendre un document entier, non séquencé (comme dans un contexte plus naturel) pour qu'ils se rendent compte à la fin qu'ils parviennent à

---

<sup>271</sup> Voir chapitre V. B.

<sup>272</sup> Ceci est l'expression que les quatre ont utilisée pour déterminer la longueur de l'écoute.

comprendre le document beaucoup plus qu'ils ne l'imaginaient au départ. Cette confiance en soi est un élément important pour progresser dans l'apprentissage d'une langue.

#### Ecran 19 : Menu

texte : Après avoir travaillé la compréhension globale de « Fake Hormones », choisissez à gauche un aspect de langue que vous voulez traiter concernant ce document. Vous pourrez revenir et traiter un autre aspect plus tard. Remarquez que les modules sont présentés dans un ordre croissant de difficulté.

Les quatre choix : Listening and pronunciation ; grammar ; general comprehension and culture ; vocabulary.

Ecran de compréhension orale et prononciation : texte : Voici les descriptions des modules « Listening and Pronunciation ». Cliquez sur le module que vous voulez faire.

Module 1 : Quel mot? Trouver le mot à l'oral qui se trouve dans le document.

Module 2 : Quel phrase écrite? Trouver la phrase écrite qui correspond à l'oral.

Module 3 : Orthographe. Trouver l'orthographe qui correspond aux mots à l'oral.

Module 4 : Prononciation. Trouver la bonne prononciation des mots écrits.

Module 5 : Le 's' final. Dans chaque phrase, trouver le nombre de mots qui se terminent avec le son [s] ou [z].

Module 6 : La consonne 'h' dit 'h aspiré'. Retrouver les mots qui commencent avec la consonne 'h'.

Module 7 et 8 : Spelling test 1 and 2. Ecouter une phrase. Dans la phrase écrite, remplir le blanc avec le mot qui manque.

Module 9 : Prononciation. Un travail en profondeur sur la distinction entre les deux sons 'i' et 'ee'.

Ecran de grammaire : texte : Voici les descriptions des modules « grammar ». Cliquez sur le module que vous voulez faire.

Module 1 : Emploi des formes verbales. Trouver la phrase qui contient la forme verbale correcte.

Module 2 : Les mots composés. Recréer les mots composés à partir de trois ou quatre mots à l'écran.

Module 3 : Present perfect. Retrouver la phrase au 'present perfect' qui serait au présent en français.

Module 4 : La voix passive. Retrouver les phrases en anglais qui utiliseraient 'on' en français.

Ecran de vocabulaire : texte : Voici les descriptions des modules « vocabulary ». Cliquez sur le module que vous voulez faire.

Module 1 : Les définitions. Trouver la définition du mot tel qu'il est utilisé dans la phrase.

Module 2 : Le mot juste. Trouver lequel des deux mots est juste dans la phrase présentée.

Module 3 : Retrouver les mots. Retrouver les nombres, lieux, ou produits chimiques dans le document.

Module 4 : Quel mot en anglais? Chercher le mot à l'oral qui a le même sens que le mot écrit en français.

Ecran de compréhension générale et de culture : texte : Voici les descriptions des modules « General comprehension and culture ». Cliquez sur le module que vous voulez réaliser.

Module 1 : 'Pairing'. Choisir la phrase écrite qui correspond au sens de l'extrait oral.

Module 2 : USA. Tester ses connaissances en géographie des Etats Unis : les états.

Module 3 : Les grands lacs aux USA. Quelles sont les grandes villes dans la région des grands lacs?

**Explication** : Ce système nous permet d'ajouter continuellement des modules par document, ou bien d'éliminer les modules inefficaces. Il permet à l'apprenant un véritable travail individualisé. C'est l'apprenant qui décide sur quel aspect du document il veut travailler. La conception d'un module dépend d'un seul créateur, mais avec la possibilité de créer des dizaines de modules sur un seul document, et avec des critères de tâches décrites ci dessous, nous évitons le problème retrouvé sur presque tous les CDroms d'anglais, c'est-à-dire l'étude d'un document à travers 3 à 6 tâches, choisies par le concepteur et dont l'achèvement est rendu obligatoire par le logiciel. Avec ce dispositif modulaire, le parcours individualisé se présente de façon encore plus individualisée car l'apprenant peut choisir l'activité voulue sans l'obligation d'en effectuer d'autres.

Nous rappelons ici les objectifs des trois phases de Nancy que nous avons adoptées. Ces objectifs doivent être reflétés dans les modules, peu importe la catégorie de travail.

### **Phase 0 :**

Les tâches de la phase 0 ont comme objectif de faire prendre conscience des obstacles et des écarts entre la L1 et la L2. Elles doivent créer des besoins relais. Le contenu doit être prévisible en ce qui concerne le sens. Les tâches doivent paraître « communicative », mais sans expression en L2 au niveau méta. Ce qui est visé est

notamment un mot ou une lexie selon la définition de « lexie » dans J. Tournier : « l'unité lexicale mémorisé ». <sup>273</sup> Elles peuvent mener l'apprenant à bien distinguer les phonèmes trompeurs de la L2, par exemple, en utilisant l'appairement écoute/dessins ou lecture/dessins. <sup>274</sup> Plusieurs types de tâches sont possibles. Les caractéristiques de cette phase sont la motivation cognitive, la nativisation (et donc un travail pour l'éviter), la fluidité et la précision.

### **Phase 1 :**

Les tâches de la phase 1 ont comme objectif la mise en place d'un savoir déclaratif (phonologie, morpho-syntaxe, lexique, concepts et culture). <sup>275</sup> Elles doivent être fermées et conduire à une réflexion méta. Il n'y a toujours pas d'expression en L2. Cette fois, le contenu est imprévisible pour inciter l'apprenant à découvrir « la valeur des divers écarts entre L1 et L2 ou dans la L2, pour éviter une nativisation initiale. » <sup>276</sup> Des tâches de discrimination type phono-articulatoire sont possibles. Nancy suggère aussi que des tâches de morpho-syntaxe doivent présenter les différentes formes (du même temps, par exemple) pour éviter l'utilisation d'une seule (qui pourrait mener à la fossilisation de cette forme) ou la nativisation d'une forme semblable à une forme de la L1 (le « present perfect » avec le « passé composé », par exemple). Il est impératif que l'apprenant soit amené à retrouver ces différentes formes pour reconnaître les obstacles et mesurer les écarts. Ce travail de sensibilisation doit précéder l'utilisation de ces différentes formes. Le traitement des écarts est fait par des tâches d'analyse conceptuelle ou de discrimination. Nancy donne un exemple de tâche : enregistrer 20 phrases en français et cliquer celles où le point traité se trouverait en anglais. Les tâches de la phase 1 ont comme caractéristiques la motivation cognitive, les liens avec la L2 et les savoirs de l'apprenant, ces mêmes liens avec les liens à la L1, le problème de la nativisation, la pause structurante, et la sensibilisation conceptuelle.

---

<sup>273</sup> Tournier, 1993, p. 11

<sup>274</sup> Nancy in Ginet, 1997, p. 60

<sup>275</sup> Op. cit., pp. 58

<sup>276</sup> Op. cit., p. 60

## Phase 2 :

La phase 2 telle que décrite par Narcy<sup>277</sup> doit permettre la mise en place des processus contrôlés. Dans cette phase, on doit encourager des essais de production. Sur le multimédia, ceci est délicat et se traduit par des questions auxquelles l'apprenant tente de répondre en s'enregistrant ; une suggestion de réponse suit l'enregistrement, mais aucun écran d'aide ne peut véritablement être conçu pour répondre exactement au problème reflété par l'enregistrement. Le concepteur ne peut pas imaginer toutes les réponses qu'un apprenant va concevoir.

Pour éviter au maximum le flou en ce qui concerne la correction, la question doit guider l'apprenant le plus possible pour éviter un trop grand nombre de réponses possibles. La correction est d'autant plus facile à produire que la question est précise et pointue et ne permet pas trop de tournures différentes. Les tâches sont donc plutôt fermées et le contenu est prévisible pour avoir une charge sémantique ou pragmatique réduite. Le rôle de cette phase est de stabiliser l'*intake* et de faciliter l'expression.

Néanmoins les activités de création peuvent jouer un plus grand rôle en ce qui concerne l'échange entre l'apprenant et le tuteur avec lequel il travaille pour la mise en forme de son module. On doit susciter un échange plus long et plus fructueux.

Dans cette phase, il y a plusieurs types de tâches possibles. Elles visent à une sensibilisation conceptuelle pour amener l'apprenant à éviter la nativisation. L'apprenant analyse l'*input* selon différents critères (phonologiques, morpho-syntaxiques, lexicaux, culturels, etc.) pour mieux le stabiliser et donc faciliter ensuite l'expression.

Narcy décrit les tâches de manipulation<sup>278</sup> qu'il serait hypothétiquement nécessaire de créer pour que l'apprenant gère à la fois les opérations de bas niveau et de haut niveau. Ceci nécessite que les tâches se focalisent sur la forme et qu'elles permettent en même temps à l'apprenant de créer lui-même le sens. Le contexte doit être très délimité pour que l'apprenant se focalise néanmoins sur la forme. Cependant, elles doivent garder l'ensemble des opérations mentales qui vont de l'intention de produire un énoncé à son articulation. Ces tâches de manipulations doivent éveiller l'attention de l'apprenant et l'amener à déceler les risques potentiels d'erreurs.

---

<sup>277</sup> Narcy in Ginet, 1997, pp. 61-63.

<sup>278</sup> p.cit., p.63 ; et Narcy, 1990, pp. 194-202.



## E. Les modules de prononciation :

Après avoir décliné les objectifs des phases, nous passons à la description détaillée de chaque module. Nous commençons avec les modules de prononciation. Chaque tâche est décrite et un modèle de module contenant les objectifs de la tâche est exposé. Il est important de noter que tous les modules décrits ont été réalisés sur le logiciel LAVAC et sont à la disposition des étudiants de l'Université Claude Bernard Lyon 1. Mais il n'y a pas encore un module pour chaque tâche. Ceci vient du fait que le document *Fake Hormones* ne contient pas tous les aspects à traiter. Certaines tâches, notamment de prononciation en phase 2, n'ont pas encore de modules parce que le travail est en cours de réalisation.

- **0.100** Les tâches suivantes travaillent la motivation cognitive en créant des besoins relais et des prises de conscience de différentes notions ou fonctions de certaines lexies.
- **T 0.101** L'apprenant doit faire une discrimination phonétique. Il peut écouter une phrase et cliquer sur l'image qui correspond. Un mot est ciblé. Les différentes images reflètent les différentes interprétations possibles du mot entendu (à cause des « faux amis », d'un mot avec une prononciation proche, etc.) Ex : Son : « What's on that sheep? » Problème de compréhension du mot « sheep » qui peut être interprété par « ship » (problème phonétique) ou par « chip » (son de « sheep » ressemble à la prononciation française du mot « chips »). Images : un bateau, un mouton et un chips. Ou bien, après l'écoute d'une phrase, extrait, etc., il entend deux mots isolés. Il doit cliquer sur celui qu'il a entendu dans l'extrait. Ensuite il entend la phrase contenant le mot ciblé.

### **Fake Hormones : Tâche 0.101 : Discrimination phonétique**

#### Instructions Quel mot?

Vous avez écouté le document *Fake Hormones*, mais avez-vous bien entendu tous les mots? Vous allez entendre deux mots isolés. L'un d'eux se trouve dans le document, mais lequel? Cliquez sur le mot, puis sur SUITE pour entendre la phrase.

phrase 1 : texte : Listen to the two words. Which one do you think you'll hear in the following extract?

son 1 : eagles

son 2 : equals

écran suivant. Son : Eagles in Florida in 1947 altogether stopped mating and nesting.

Image : aigle

phrase 2 : texte : Listen to the two words. Which one do you think you'll hear in the following extract?

son 1 : anemone

son 2 : animal

écran suivant Son : If one was to look at strange animal behaviour, it could be deduced that hormones have had an effect in the past...have been plaguing us for the past half century.

Images : animaux

phrase 3 : texte : Listen to the two words. Which one do you think you'll hear in the following extract?

son 1 : tens

son 2 : tins

écran suivant : The latter plastic is found in water bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

Image : boîte de conserve

phrase 4 : texte : Listen to the two words. Which one do you think you'll hear in the following extract?

son 1 : fish

son 2 : feesh

écran suivant : In fact they were fed with fish and the fish came from a lake that was polluted by chemicals.

Image : un poisson

phrase 5 : texte : Listen to the two words. Which one do you think you'll hear in the following extract?

son 1 : rates

son 2 : rats

écran suivant : son : Experiments carried out in laboratories showed that sperm production in rats was divided by two once the rats had come into contact with dioxin.

Image : un rat

ou bien : son : This could be seen in the rates of testicular cancer which is also linked to estrogen.

Image : tableau affichant les taux d'oestrogène.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Try finding three or four words that can easily be confused with other words having similar pronunciations (like "eagles" and "equals") Write out the pairs of words on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out

with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Joke : Here's a good joke, in case anybody's considering doing some camping this summer. Please note the following public service announcement : In Alaska, tourists are warned to wear tiny bells on their clothing when hiking in bear country. The bells warn away MOST bears. Tourists are also cautioned to watch the ground on the trail paying particular attention to bear droppings to be alert for the presence of grizzly bears. One can tell a grizzly dropping because it has tiny bells in it.

**Explication** : Ce module se trouve sous la catégorie « prononciation » car la première étape qu'un apprenant doit accomplir dans un souci de perfectionner sa prononciation est d'arriver à différencier entre les allomorphes de la L2. Cette sensibilisation lui donnera une meilleure base sur laquelle construire ses propres essais de prononciation.

Ce module a deux buts : le premier de contenu, le second, de forme. En tant qu'activité post-écoute, il permet à l'apprenant de se focaliser sur des mots qui représentent un concept dans le document. S'il a bien compris le document, il doit pouvoir rapidement retrouver le mot. S'il n'a pas bien compris, peut-être trouvera-t-il la source de quelques problèmes grâce à cette tâche. Une autre possibilité est que, malgré le fait que l'apprenant ait bien compris le document, il n'arrive pas à retrouver le mot qui était présent dans le document. Ceci serait un signe de problème plutôt phonétique, ce qui pourrait amener l'apprenant à pratiquer d'autres tâches phonologiques. Une fois que l'utilisateur clique sur un des deux mots, il entend le mot juste dans le contexte du document, et voit l'image correspondante. L'intention ici est de permettre à l'apprenant qui avait mal compris de se rendre compte de l'origine du problème. Les quatre paires de mots qui ont ce but sont eagles/equals, anemone/animals, tens/tins, et rates/rats

Cependant, il se peut que l'apprenant n'ait pas pu faire le bon choix non parce qu'il n'avait pas saisi le concept durant l'écoute du document, mais plus simplement parce qu'il n'était pas arrivé à distinguer les deux mots. Le deuxième but du module est donc d'amener l'apprenant à faire la distinction entre les sons qui pourraient être semblables pour un apprenant francophone. Dans cette perspective, l'apprenant se

sent motivé à saisir la différence entre les mots afin de pouvoir répondre correctement. Il prête plus d'attention à cette écoute. Nous ne prétendons pas que l'apprenant puisse facilement distinguer ces allomorphes et qu'avec un peu d'attention, il puisse répondre correctement. Le plus important pour cette phase est que l'apprenant prenne conscience du fait qu'il ne distingue pas entre « tens » et « tins », par exemple. Prendre conscience d'un point non-acquis est le premier pas vers l'acquisition.

Toutes les paires de mots sont concernées par ce but, surtout tens/tins, fish/feesh, et rates/rats.

Deux objectifs comme ceux-ci pourraient être lourds à gérer pour un apprenant. Voilà pourquoi il n'y a que cinq phrases contenant une seule paire de mots à distinguer. Uniquement trois posent de vrais problèmes pour la majorité des apprenants.

- **T 0.102** L'apprenant écoute une phrase et clique sur la phrase écrite qui correspond. Un mot est ciblé. Les différentes phrases écrites reflètent les différentes interprétations possibles du mot entendu (à cause des « faux amis », d'un mot avec une prononciation proche, etc.) Ex : Son : « First of all, I'd like to take this moment to express my gratitude. » Phrases écrites (en plus de la bonne) : « First a ball, I'd like to take this moment to express my gratitude. » et « Festival, I'd like to take this moment to express my gratitude. »

### **Fake Hormones : Tâche 0.102 : Discrimination Phonétique**

Instructions : Quelle phrase?

Dans chaque séquence suivante, vous allez entendre une phrase extraite du document *Fake Hormones*. Vous lirez aussi deux phrases, mais attention! l'une d'elles contient une erreur. Choisissez la phrase qui correspond **exactement** à celle que vous avez entendue.

phrase 1 : son : If we look back to animal behaviour in the past half century, we'll find things like eagles feeding in Florida in 1947 that lost their instinct to mate and nest.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : If we look back to animal behaviour in the past half century,

texte 3 : If we look back to animal behaviour in the past century,

écran suivant : texte : Perfect! You heard that « h » sound. It's half century.

Image : graphique avec les dates 1945-1995.

Son : Perfect! There's a big difference between a half century and a century.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Listen again! Can you hear that « h » sound ?

son : **half** ; the past half century.

phrase 2 : son : If we look back to animal behaviour in the past half century, we'll find things like eagles feeding in Florida in 1947 that lost their instinct to mate and nest.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : we'll find things like eagles feeding in Florida in 1947 that lost their instinct to mate and nest.

texte 3 : we'll find things like eagles feeding in Florida in 1937 that lost their instinct to mate and nest.

Écran suivant : texte : Good. You were able to distinguish between a « f » and a « th » sound.

Son : Good, you can hear the difference between a « f » and a « th ».

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Listen again! « thirty » and « forty »

Can you hear the difference?

son : thirty ... forty. 37 ... 47. Thirty ... forty.

phrase 3 : son : In the 1960's, fish from Lake Michigan were taken to feed farm-bred minks.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : fish from Lake Michigan were taken to feed farm-bred lynx.

texte 3 : fish from Lake Michigan were taken to feed farm-bred minks.

Écran suivant : texte : That's right, a mink. It's an animal that loves fish and is raised for its lovely fur.

Son : That's right. A mink is raised to make fur coats. A lynx is a member of the cat family.

Image : un vison

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : You know what a lynx is. Did you know that a mink exists as well? It's a small animal that's raised for its fur.

Son : A lynx is a member of the cat family, a mink is a tiny animal that we raise for its fur.

phrase 4 : son : It was later found of course that Lake Michigan was full of chemical pollutants.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : It was later found of course that Lake Michigan was full of chemical pollutants.

texte 3 : It was later found of course that Lake Michigan was full of chemical pollutants.

Écran suivant : texte : Right, the word contains a « t » although you don't hear it well with the American pronunciation. You hear a real stop between the « u » and the « a » and a guttural sound.

Son : Right. Americans say pollu[t]ants. The British will say pollu<sup>ʔ</sup>ants. But they both write it with a « t ».

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Il est normal que l'on dit « polluant » en français car le verbe est « polluer ». En anglais, le verbe est « to pollute », donc le nom doit contenir ce « t ». A l'oral, méfiez-vous du « t » américain qui ressemble parfois au « r » roulé comme en espagnol, ou qui disparaît, même! Mais la marque du « t » - une séparation *nette* entre le « u » et le « a » et un son guttural - s'entend bien.

son : An American will say pollu[t]ant. A British person will say pollu<sup>ʔ</sup>ant.

phrase 5 : son : In 1977 in California, female gulls were seen to be nesting together.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : In 1977 in California, female gulls were seeing to be nesting together.

texte 3 : In 1977 in California, female gulls were seen to be nesting together.

Écran suivant : texte : Of course, this is the passive voice. (« were seeing » would need an object : eg. They were seeing **each other** for years.)

son : Of course, this is the passive voice.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : « Were seeing » suggère que les mouettes voient quelque chose. Dans cette phrase, y-a-t-il un objet vu par les mouettes?

son : Don't confuse « seeing » and « seen ».

phrase 6 : son : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 15% between the years 1938 and 1990.

texte 3 : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

Écran suivant : texte : Great, you noticed that the accent was on the first syllable! FIF-ty

son : That's right, FIFty not fifteen.

Image : graphique représentant la baisse de la production depuis 1938.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Where's the accent here ? For « 15 », it would have been on the second syllable. It was in fact on the first syllable. Listen again !  
son : FIFty, not fifTEEN.

phrase 7 : son : At last, though, different organisations decided to invest in research.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : At last, so, different organisations decided to invest in research.

texte 3 : At last, though, different organisations decided to invest in research.

Écran suivant : texte : Obviously ! « So » doesn't even work here.

Son : Good, you noticed the difference between [s] and [ʒ]

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : « So » can never replace « however ». « Though » can, as it does here.

Son : Can you hear the difference between « so » and « though » ?

phrase 8 : son : The latter plastic is found in water bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : The litter plastic is found in water

texte 3 : The latter plastic is found in water

texte 4 : bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

texte 5 : bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contain in plastic-lined tins.

Écran suivant : texte : Good. « Latter » means the last one mentioned.

In order to become an adjective, the verb « contain » must have an « -ed » at the end even if you don't really hear it.

Son : Good, you hear the difference between latter and litter. And did you really hear that -ed at the end of contained or was that just an educated guess?

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : « Litter » can be made of plastic, but as an adjective, it means « made for litter » : « a litter basket » is a basket made for litter. So what would « litter plastic » mean if the word existed? You didn't hear the « -ed » in « contained » ? Maybe not, but how does a verb end when it is used as an adjective as in this sentence?

Son : Can you hear the difference between litter and latter? And what about contained? You can't hear that -ed? Contained...

phrase 9 : son : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years.

texte 1 : Listen to the extract. Click on the sentence below that corresponds to the oral extract, then click on SUITE.

texte 2 : In Denmark, this type of cancer

texte 3 : In Denmark, these types of cancer

texte 4 : is risen 300% over the last 50 years.

texte 5 : has risen 300% over the last 50 years.

Écran suivant : texte : Of course, you heard that singular « this ». And in the second part only one choice was correct, as you realized.

Son : Good, you heard the difference between this and these, and of course you noticed that you had to use the present perfect in the second part.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Listen carefully ! The singular and plural are not pronounced at all in the same way ! « Is risen » is used only in the sense « être résuscité » ! The « present perfect » is formed with which auxiliary ?

son : Be careful. This type and these types are not the same.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Select three or four sentences that could be resaid « wrongly ». Write out the pairs of sentences on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : The Earth's Core : Apparently, the Earth's core spins faster than the Earth itself. Apparently, when scientists measured the motion of the solid iron inner core, they found that it rotated faster than the planet. This could explain of course the changes in the Earth's magnetic field. The inner core would rotate in the same direction as the Earth, but would complete its once-a-day rotation about 2/3 of a second quicker than the planet, which means that over the past hundred years, this extra speed has given the core a quarter turn on the planet as a whole, which is a motion that is considered much much faster than most other geological movements.

Image : Le globe, avec un quartier manquant. Une flèche qui désigne l'intérieur du globe et les mots « The Earth's core »

**Explication** : Cette tâche amène l'apprenant à prêter attention aux sons. Il a sur l'écran devant lui deux phrases écrites qui se distinguent par un seul mot. Il entend la



phrase à l'oral. Il lui incombe de retrouver dans la phrase orale le son demandé par les phrases écrites. Les sons choisis sont des allomorphes ou des morphèmes qui posent souvent des problèmes aux apprenants dont la L1 est le français : le « h » dit h aspiré, le « th », le -ed en fin de mot, le -s en fin de mot, etc. Dans la première phrase, « half » est prononcé, mais il est faible dans la phrase, presque inaudible pour un apprenant s'il n'est pas amené à l'entendre. Pour le sens de la phrase, il est néanmoins important de savoir s'il s'agit d'un siècle ou d'un demi-siècle. Ce type d'activité peut motiver l'apprenant à prêter plus d'attention à ce son. Et s'il ne l'entend pas malgré les efforts de sa part, il saura dorénavant que ce son lui pose un problème. Il sera peut être assez motivé pour réaliser la tâche qui travaille essentiellement ce son (tâche 1.301.2 : La consonne « h » dit « h aspiré »).

La deuxième phrase a été choisie pour sensibiliser l'apprenant aux sons « f » et « th », tout comme la septième phrase qui amène l'apprenant à choisir entre le son « s » et « th ». En effet, ce sont des sons qui restent très difficile à distinguer et à reproduire correctement même pour les apprenants de très bon niveau. Il faut donc que l'apprenant puisse se rendre compte d'une part qu'il y a une différence entre ces sons, d'autre part de son niveau de perception de cette différence.

La troisième phrase propose les deux mots : « lynx » et « minks ». La distinction entre le « l » et le « m » ne posant pas de problème, il est tout de même intéressant de proposer ces deux mots pour sensibiliser les apprenants à l'orthographe du son « inks » qui peut varier. De plus, le mot « lynx » en français n'est pas prononcé de la même façon. Il ne faudrait pas que l'apprenant nativise le mot français en anglais. Il ne serait pas compris. Cette paire de mots amène donc l'apprenant plutôt à entendre la prononciation de « -ynx » et « -inks » et à les mettre en parallèle. Ceci ne veut pas dire que la distinction sera ainsi acquise. Il est tout simplement suggéré qu'ayant travaillé sur cette comparaison, l'apprenant fait un pas vers l'assimilation de ce son dont l'orthographe semblable en français ne représente pas le même son. Ne pourrait-il pas généraliser en pensant que les mots des deux langues qui ont une orthographe commune n'ont peut-être pas une prononciation commune ? Si la question est abordée dans son esprit pendant son travail sur ce module, alors nous estimons que nous avons réussi notre objectif.

La quatrième phrase aborde le problème de nativisation du mot « polluants » déjà ancrée dans l'esprit de certains apprenants. Le fait d'être amené à

distinguer « polluants » et « polluants » demande à l'apprenant de réfléchir à ce qu'il entend. Si cette séquence propose autre chose que « polluants », il se peut qu' « autre chose » existe. En écoutant avec un esprit plus prêt à entendre « autre chose », il se peut que l'apprenant entende le « t ».

Ceci serait tout à fait vrai si le document était produit par un anglophone avec un accent britannique. Ce n'est pas le cas ici car l'accent est américain. Le problème est donc plus subtil. Même en s'efforçant d'entendre « autre chose », l'apprenant n'entendra pas de « t ». Il n'y en a pas. Il est amené à entendre une hésitation qui coupe net le « u » et le « a » avec un son guttural. Ceci n'est pas conçu pour compliquer la tâche. Il se trouve que dans le document le mot est prononcé avec l'accent américain. Puisque ce mot pose un problème de nativisation, il est important qu'on le rencontre ici. Néanmoins, il faut traiter le document tel qu'il est en sensibilisant les apprenants à ces différences de prononciation que l'on rencontre à l'intérieur d'une même langue. Malgré la complication ajoutée à cause de l'accent, le but de sensibiliser l'apprenant à distinguer le mot français et le terme anglais pourra être atteint. Les explications et les deux prononciations (anglaise et américaine) sont données dans les écrans d'aide. Il se peut que grâce à cette complication, l'apprenant soit marqué et retienne plus facilement ces informations.

La cinquième phrase amène l'apprenant à réfléchir sur « seen » et « seeing ». Les deux sons sont très proches. Si l'apprenant ne distingue pas la différence grâce au son qu'il entend, alors il faut qu'il se pose la question par rapport à la forme. Est-ce que les deux formes sont possibles dans cette phrase? S'il n'est pas sûr de la réponse, l'écran d'aide lui pose la question de l'objet vu, ce qui pourrait amener l'apprenant à réfléchir sur le sens lié à la structure. La réussite serait complète si l'apprenant commençait à prendre l'habitude de se poser ce genre de questions quand il veut comprendre une phrase à l'oral mais que l'oral lui pose encore assez de problèmes de ce type ; qu'il se rende compte que la structure est étroitement liée au sens de l'énonciation. D'autres phrases encouragent ce type de réflexion : dans la phrase 8 avec la paire de mots « contain/contained » et dans la phrase 9 avec la paire de mots « is risen/has risen ».

Le son en fin de mot ainsi que l'intonation posent souvent des problèmes. C'est pourquoi « fifty » et « fifteen » font l'objet du travail de la phrase suivante. Jusque là, l'apprenant aura été sensibilisé à des points concernant la phonétique, la nativisation,

le sens lié à la forme. Ici il doit arriver à comprendre que l'intonation en anglais est aussi importante. C'est grâce à elle qu'un anglophone peut distinguer deux chiffres, par exemple. Entendre la distinction n'est pas le but ici. Le but est d'amener l'apprenant à se rendre compte tout seul que l'intonation est importante. Il sera ainsi armé pour aborder plus en détail ce phénomène qu'est l'intonation, mais dans une autre phase.

Deux aspects dans la phrase 8 sont abordés. Le premier est la paire de mots « litter/latter ». C'est un adjectif qui précède le mot « plastic » dans la phrase. Si l'apprenant a trop généralisé en ce qui concerne le lien entre le sens et la structure, il pourrait se tromper ici en choisissant « litter ». En effet, « latter » n'étant pas un mot connu par tous, certains pourraient se dire que le mot est en fait « litter » car le plastic forme une grosse partie de « litter ». En se trompant, l'apprenant pourrait se dire qu'il faudra se méfier plus souvent de ce qu'il croit entendre. « Latter » existe et est la seule solution possible ici. La généralisation qu'il avait peut-être faite précédemment doit être revue. L'apprenant sera ainsi mis en garde. Pour l'apprenant qui aura entendu juste, il sera récompensé par un écran qui lui donne la signification du mot « latter ».

Avec « contain/contained », la question se repose. Doit-il se fier sur ce qu'il entend, ou bien sur ses connaissances de l'anglais si les deux ne correspondent pas? Celui qui aura choisi « litter » au lieu de « latter » va peut-être se méfier plus que celui qui aura choisi « latter », car il s'était fié à ses connaissances et elles n'étaient pas complètes. Ce pourrait être le même cas ici. Plus loin dans la phrase, l'apprenant peut remarquer qu'il y a les mots « plastic-lined tins » où le -ed de « lined » est presque inaudible. Les connaissances des apprenants sur les mots en -ed qui servent d'adjectifs sont ainsi soutenues. L'apprenant un peu méfiant aura repris confiance en ses propres connaissances.

Un apprenant qui n'a pas encore suffisamment de connaissances aura du mal à choisir entre les deux mots. A partir de ce moment, il aura certaines connaissances qui lui permettront de réfléchir à ce point. C'est cette réflexion qui sensibilise l'apprenant aux structures et formes de la langue, et c'est ce que nous visons dans ces modules de phase 0.

Hormis la question sur le sens lié à la structure qui se pose avec la paire de mots « is risen/has risen » dans la dernière phrase, il y a ici une paire de mots qui appelle essentiellement l'apprenant à la prudence. « These types/this type » est une paire de mots qui est interchangeable en ce qui concerne le sens. L'apprenant ne perdrait pas

d'informations en entendant « mal ». Néanmoins, il doit se pencher sur les sons [i:], [I], puis sur les marques du pluriel [s] et [z].

- **T 0.103** L'apprenant écoute une phrase et clique sur un mot écrit qu'il retrouve à l'oral. A l'écrit, il voit le mot anglais et un ou deux mots dont l'orthographe, lue à la française, amène à prononcer le mot de la même façon. Il peut y avoir aussi une orthographe qui reflète une prononciation correcte lue à l'anglaise, mais où cette orthographe n'est pas la bonne pour ce mot. Cette tâche sensibiliserait plutôt à l'association son/orthographe. Ex : Son : « I haven't a clue! » Texte 1 : clue. Texte 2 : clou. Texte 3 : cloo.

Le texte 2 « clou » trompe à cause de sa prononciation à la française qui serait bien proche du son entendu pour beaucoup d'apprenants. Le texte 3 « cloo » trompe à cause de sa prononciation à l'anglaise pour l'apprenant qui se souvient des mots « zoo », « food » ou « igloo ». Quand ils découvriront la bonne orthographe, ils pourraient être amenés à formuler une hypothèse selon laquelle « -ue » peut aussi se prononcer [u:]. La fenêtre suivante pourrait lister quelques mots en « -ue » qui ont la même prononciation comme « glue » et « true ».

### **Fake Hormones : Tâche 0.103 L'Orthographe**

Instructions : Dans cette activité, vous écoutez un extrait du document « Fake Hormones » ; ensuite vous entendez un ou plusieurs mots choisis dans cet extrait. Vous devez cliquer sur l'orthographe qui correspond à ces mots. Ensuite, cliquez sur "suite".

titre : son 1 : Fake hormones

son 2 : fake

texte 1 : fake

texte 2 : feke

texte 3 : feck

écran suivant : Right. « Fake » is pronounced like « make ». It indicates that something is a mere copy ... ( a fake \$5 bill, a fake Picasso) Other words with the same spelling and the same vowel sound : make, quake, take, rake, lake, sake, bake, wake, cake, shake.

son : Right. Other words that rhyme with fake and are spelled the same are : make, take, lake, nake, cake, quake, rake, sake, wake, shake

écran d'aide pour réponse erronée : « feck » and « feke » don't exist in English. Be careful!

phrase 1 : son 1 : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and men.

son 2 : shape

texte 1 : shape

texte 2 : ship

texte 3 : sheep

écran suivant : Other words with the same spelling and the same pronunciation : ape, cape (cf. cap), gape (cf. gap), grape, nape (cf. nap), scrape (cf. scrap), tape (cf. tap)

son : Good. Other words that rhyme with shape are : ape, cape, gape, nape, grape, and tape.

écran d'aide pour réponse erronée : Le texte de chacun des trois mots avec sa prononciation. Ils se défilent l'un après l'autre avec une image de « ship » puis de « sheep ».

phrase 2 : son 1 : This replacement can also limit actions of the endocrine system which firstly monitors sperm production, secondly regulates cell division and thirdly controls the development of the brain's embryonic stage.

son 2 : this

texte 1 : these

texte 2 : this

texte 3 : theirs

son 3 : which

texte 1 : witch

texte 2 : wich

texte 3 : which

son 4 : cell

texte 1 : sell

texte 2 : sale

texte 3 : cell

écran suivant : You heard the singular « this », the relative « which », and « cell » as in « cellule » ; very good! There is another word like « which » that you know : « rich ». Other words like « cell » are : bell, fell, hell, tell, well, yell.

son : Good. Another word like which is rich. Other words that rhyme with cell are : bell, fell, hell, tell, well, yell.

écran d'aide pour réponse erronée : [« this », « these » et « theirs » se défilent à l'écran chacun avec sa prononciation en même temps] Puis : texte : « witch » exists in English, but it means « sorcière »! Is this what you want here? « wich » doesn't exist in English. You're forgetting a letter. Puis : texte : « sell » is a word you would find in a document on marketing. You would also find « sales ». « January sales » are a big hit after Christmas. And your aunts love shopping for things that are « on sale ». But in a scientific document, you need a word that has to do more with biology : a cell ("cellule" in

French) Notice that this word is also found in texts dealing with prisons!

Même phrase :

son 2 : development

texte 1 : development

texte 2 : développement

texte 3 : development

écran suivant : You've noticed the difference in spelling between « development » in English and « développement » in French. Have you also noticed the difference in pronunciation? The word « to equip » also takes « -ment » in the same fashion, that's to say with nothing between the root and the suffix : equipment

son : Another word that is formed like « development » is « equipment »

écran d'aide pour réponse erronée : In fact, the root of this word (if you leave out the « -ment ») ends with a typically English spelling, that's to say with only one consonant and no final « e » : to develop

phrase 3 : son 1 : If one was to look at strange animal behaviour, it could be deduced that hormones have had an effect in the past...have been plaguing us for the past half century.

son 2 : past

texte 1 : past

texte 2 : pass

texte 3 : passed

son 3 : half

texte 1 : half

texte 2 : haf

texte 3 : alf

son 4 : century

texte 1 : sentry

texte 2 : centry

texte 3 : century

écran suivant : Other words like « past » are : last, mast, cast, vast, fast. « half » is like « calf ». Also notice « halves » and « calves ». Similar word pairs are : knife / knives, wife / wives, life / lives, roof / rooves, hoof / hooves

son : Other words that rhyme with past are : last, cast, fast, mast, vast. Another word like half is calf.

écran d'aide pour réponse erronée : « passed » is the past tense of « to pass » whereas « past » is an adjectif. They're pronounced the same. « pass » doesn't work as an adjectif, which is what is needed here ; what's more, it doesn't have a [t] sound at the end. Puis : « haf » and « alf » don't exist in English. Puis : « sentry » is a guard. Does this correspond to what the sentence means? « centry » doesn't exist in English. There's a letter missing!

phrase 4 : son 1 : First of all eagles in Florida have lost their instinct to mate and to nest.

son 2 : lost

texte 1 : lost

texte 2 : last

texte 3 : lossed

écran suivant : « Lost » is similar to another word that you know : « cost ». (cf : to lose, lost, lost / to cost, cost, cost)

son : Lost resembles cost, but only in their pronunciation and their spelling. The two words don't work at all in the same way.

écran d'aide pour réponse erronée : The sentence asks for a notion of « perte ». Does « last » correspond to this? « lossed » doesn't exist in English. However, the past tense of the regular verbs : to gloss, boss, cross, and toss is formed with -ossed. But to lose, lost, lost. (the pronunciation is the same as the preceding verbs in the past)

Même phrase :

son 2 : mate

texte 1 : meet

texte 2 : met

texte 3 : mate

écran suivant : You were able to distinguish between similar sounds. Very good! Other words like « mate » are : date, fate, gate, hate, late, rate, slate, crate.

son : Good. Other words that rhyme with « mate » and are spelled the same are : date, fate, gate, hate, late, slate, crate and rate.

écran d'aide pour réponse erronée : Chacun des trois mots défilent à l'écran à l'écrit et à l'oral. Puis : « To mate » means to reproduce. « The mink population decreased because they were no longer able to mate. » « To meet », on the other hand, simply means to see each other, either expectedly or unexpectedly. « The couple first met at the train station. » « Met » therefore is the past of « to meet ».

phrase 5 : son 1 : Another example is minks, farm-bred minks. They were unable to reproduce.

son 2 : farm-bred

texte 1 : farm-bread

texte 2 : firm-bread

texte 3 : farm-bred

écran suivant : texte : Of course! « bred » = élevé. « Bread » has nothing to do with our document. Other words like « farm » are : harm, charm, and alarm. « Bred » is from « to breed ». You know another similar verb : « to feed » : to breed, bred, bred / to feed, fed, fed

son : Right. Other words that rhyme with farm are : harm, charm, alarm. Notice that « bred », the past participle of

« to breed » is like « fed », the past participle of « to feed ».

écran d'aide pour réponse erronée : « farm bread », is bread made on a farm. « firm bread », is bread that is firm, not soft. These two expressions can't possibly describe an animal unable to reproduce. « bred » is the past participle of « to breed » = « élever ». « farm-bred minks » = des visons élevés dans une ferme = des visons d'élevage. Remember, « to breed » works like « to feed » : feed, fed fed ; breed, bred, bred.

image : vison

phrase 6 : son 1 : In California in 1977, female gulls were found to be nesting together.

son 2 : gulls

texte 1 : gals

texte 2 : gulls

texte 3 : girls

écran suivant : Right! It's sea gulls that make nests! Other words that are spelled and pronounced like « gulls » are : cull, dull, hull, lull

son : Right. Other words like « gull » are : cull, dull, hull, lull.

écran d'aide pour réponse erronée : « gals » is a familiar term for « girls ». Do these two words correspond to the meaning of the sentence when we know that « to nest » indicates animals that make nests (des nids).

Image : mouette

phrase 7 : son 1 : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs in the 1970s.

son 2 : bald

texte 1 : bold

texte 2 : bawled

texte 3 : bald

écran suivant : Yes, the « bald eagle » is a species of eagle, the symbol of the United States, by the way. It almost disappeared because of a pesticide (DDT) that made its eggs so fragile that they broke long before the eaglets were ready to hatch. Another word that is written and pronounced like « bald » is « scald ».

son : Good. Another word like bald is scald.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Although eagles are courageous - « bold » - the eagle in this sentence seems to have a head with no feathers - « bald »! In fact, this species of eagle has a head full of white feathers that make it look bald. « bawled » is the past of « to bawl » = pleurer très fort. It is pronounced like « bald ».

image : aigle

phrase 8 : son 1 : In 1992 Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990



son 2 : 50

texte 1 : 15

texte 2 : 30

texte 3 : 50

son 3 : 1938

texte 1 : 1938

texte 2 : 1948

texte 3 : 1958

écran suivant : Good, you can hear the difference between all these numbers.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Chacun de ces six chiffres est affiché à l'écran et prononcé ; ils se défilent l'un après l'autre.

phrase 9 : son 1 : There's been a drastic rise of prostate cancers.

son 2 : rise

texte 1 : rise

texte 2 : raise

texte 3 : reise

écran suivant : Another word that is spelled and pronounced like « rise » is « wise ».

son : Right. Another word that looks and sounds like « rise » is « wise ».

Ecran d'aide pour réponse erronée : « rise » et « raise » sont affichés à l'écran et se défilent chacun avec sa prononciation

texte : « reise » doesn't exist in English.

phrase 10 : son 1 : The biggest concern, however, is that unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very very small doses found in our natural environment today.

son 2 : environment

texte 1 : environnement

texte 2 : environement

texte 3 : environment

écran suivant : You've noticed the difference in spelling between « environment » in English and « environnement » in French. The word « to equip » also takes « -ment » in the same fashion, that's to say with nothing between the root and the suffix : equipment. And do you remember « development »?

son : Another word that is formed like « environment » is « equipment ». And remember « development ».

Ecran d'aide pour réponse erronée : In fact, the root of this word (if you leave out the « -ment ») ends with a typically English spelling, that's to say with only one consonant and no final « e » : to develop

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document. Select three or four words that can easily be misspelled because of pronunciation or because

of similarity to a French word. Write out the words and two other possible spellings on paper. Work with the tutor to have the sentences and the words recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Rainforest Survival : Studies have been made on rainforests that are from one hectare to a hundred hectares large. Apparently the plants that are used to growing in the shade have too much light in such small portions of the rainforest. This could mean that fragments of rainforests that are left from rainforest clearance in order to try to save the rainforests probably won't save the rainforests after all. Only plants that can grow in the sunshine, in strong sunshine, will survive. Those that really need a lot of shade can't survive in such small areas. What's more is that there are not enough animals left in such a small area to carry the seeds of the older plants.

**Explication :** Il est souhaitable de pratiquer l'orthographe dans un module de compréhension orale car, le plus souvent, l'orthographe est liée à la prononciation d'un mot. Pour clarifier ceci à l'apprenant, chaque mot exploité dans ce module est aussi le point de départ d'une liste de mot écrits et prononcés qui ont la même orthographe et la même prononciation que le mot du départ.

Au début de la tâche, l'apprenant n'entend que la phrase à l'oral puis il entend le mot qui est l'objet de l'écoute. Il constate des choix variés sur l'orthographe du mot en question. Il n'est pas demandé à l'apprenant d'appliquer des règles quelconques pour tenter de deviner l'orthographe. Le vrai but est d'offrir à l'apprenant la possibilité de réfléchir au lien entre l'orthographe et la prononciation en anglais, à partir d'une liste de mots avec une orthographe et une prononciation semblables. Pour le titre *Fake Hormones* le mot « fake » est utilisé. Peu importe que l'apprenant ait déjà lu le titre. Au contraire, s'il a déjà remarqué l'orthographe de ce mot auparavant, il sera d'autant plus motivé pour continuer. En revanche, il aura constaté en même temps qu'il existe de nombreux mots en anglais qui se prononcent comme « fake » et qui sont écrits avec « -ake ». Peut-être associera-t-il une « -ake » et [eNk]. Il faut espérer qu'il entamera une réflexion sur la prononciation et l'orthographe de ces mots.

La majeure partie du travail de ce module concerne les parallèles qui peuvent être faits entre le son et l'orthographe des mots. Nous espérons que l'apprenant se familiarisera à l'orthographe anglaise grâce à cette façon de la présenter. Si celle-ci reste complexe dans son esprit, peut-être sera-t-elle moins indéchiffrable.

Dans cette tâche, certains mots sont des homonymes. Dans la deuxième phrase par exemple, le mot que l'on entend est « cell » mais à l'écrit, on trouve également « sell ». Ce travail fait appel non seulement à l'orthographe mais aussi au sens des mots affichés (sur l'écran) et entendus. Il faut que l'apprenant choisissent le mot par rapport au contexte, il faut donc qu'il comprenne la phrase. Il n'y a que six paires de mots dans cette catégorie : « witch/which », « cell/sell », « past/passed », « bald/bawled » (avec l'accent américain), « bred/bread », et « century/sentry » (avec une prononciation « parlée »). Pour chaque paire, un écran d'aide explique le sens du mot choisi dans le contexte de la phrase pour aider l'apprenant à comprendre pourquoi son choix est erroné.

Le même phénomène peut être remarqué par un apprenant quand il se retrouve en face d'une paire de mots qu'il perçoit comme ayant la même prononciation. « Shape/sheep/ship » est l'exemple type. Ce ne sont pas des homonymes en anglais mais ils sont perçus comme tels par de nombreux apprenants. Le même type d'écran d'aide est proposé aux apprenants avec, en complément, la prononciation de chacun des mots pour les apprenants qui pourraient éventuellement distinguer les différents sons. Pour « ship » et « sheep », de simples images apparaissent avec chaque mot pour faire comprendre à l'apprenant que ce ne sont pas les mots recherchés dans la phrase.

Une dernière catégorie de mots est celle qui contient des mots rapidement nativisés à cause de leur orthographe. « Environment » et « development » sont les deux mots travaillés dans la perspective d'amener l'apprenant à distinguer l'orthographe anglaise et l'orthographe française. Un troisième mot, « equipment » est aussi présenté. De l'aide concernant la racine de chaque mot est proposée pour retenir l'orthographe de ces mots.

Les écrans d'aide sont souvent en forme de questions pour « réveiller » des connaissances que l'apprenant n'a peut-être pas été amené à utiliser depuis longtemps. Ils pourraient aussi inciter l'apprenant à réfléchir à certaines structures ou formes. D'autres sont en formes d'explications et visent la sensibilisation préconisée par J.

Kennedy<sup>279</sup> (voir **awareness** plus haut<sup>280</sup>). Ces types d'écrans d'aide sont souvent utilisés pour les mêmes raisons dans les modules suivants.

- **0.200** Des tâches ont été conçues dans le but d'amener l'apprenant à éviter la nativisation en faisant un travail sur le bas niveau en analysant l'*input*.
- **T 0.203** L'apprenant doit distinguer la bonne prononciation d'une lexie indiquée à l'écran en écoutant deux phrases identiques dont seule la prononciation de cette lexie change. Il indique son choix en cliquant sur la bonne phrase.

### **Fake Hormones : Tâche 0.203 Quelle est la bonne prononciation?**

Instructions : Trouvez la bonne prononciation. Le mot à l'écran est prononcé dans deux phrases similaires extraites du document *Fake Hormones*. Dans quelle phrase est-ce que le mot est prononcé correctement?

Mot 1 : texte : Click on the sentence in which the word on the screen is pronounced correctly. [1/5]

Texte : development

son 1 : It also influences the development of the brain at the embryonic stage.

Son 2 : It also influences the DEVlopment of the brain at the embryonic stage.

Ecran suivant : texte : Good! That middle « e » must be pronounced. There is therefore an extra syllable in English as opposed to French. Moreover, this syllable is the one that is accentuated, so there is no possibility of eliminating it!

Ecran d'aide pour réponse erronée : son et texte : development : N'avez-vous pas remarqué que ce mot ne se prononce pas du tout comme en français. Son deuxième « e » se prononce fortement. En effet, il se trouve dans la syllabe accentuée du mot, il est donc impossible de ne pas le prononcer.

Mot 2 : texte : Click on the sentence in which the word on the screen is pronounced correctly. [2/5]

Texte : chlorine

son 1 : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

<sup>279</sup> Kennedy, 1996, pp. 30-37.

<sup>277</sup> Voir chapitre I. B.

son 2 : This common chemical is produced when compounds containing chlor[ai]ne are burned.

Ecran suivant : texte : Good. Although the « i » in many chemical names is pronounced as in the pronoun « I » [eg : iodine], the « i » in chlorine is pronounced as in the first name « Christine ».

Ecran d'aide pour réponse erronée : texte : chlorine : En effet, beaucoup de « i » dans des termes de chimie se prononce de cette façon. Néanmoins, il y a des mots comme « chlorine » qui se prononce avec un « i » plus à la française.

Son : chlorine

Mot 3 : texte : Click on the sentence in which the word on the screen is pronounced correctly. [3/5]

Texte : dioxin

son 1 : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son 2 : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to d[i]oxin.

Ecran suivant : texte : This is a good example of an « i » sound in a chemical name. (eg : iodine)

Ecran d'aide pour réponse erronée : texte : dioxin : Voici le contraire de « chlorine ». Le premier « i » se prononce comme dans « hi ».

Son : dioxin

Mot 4 : texte : Click on the sentence in which the word on the screen is pronounced correctly. [4/5]

Texte : bisphenol-A

son 1 : Another fake is a plastic called bisphenol-A

son 2 : Another fake is a plastic called BISphenol-A

Ecran suivant : texte : Good. « Phenol » is a compound. So the « bis » affix is not accentuated.

Ecran d'aide pour réponse erronée : texte : bisphenol-A : Vu que la racine est « phenol », le « bis » ne sera pas accentué. Ecoutez bien.

Son : bisphenol-A

Mot 5 : texte : Click on the sentence in which the word on the screen is pronounced correctly.[5/5]

Texte : doses

son 1 : These hormone fakes work at the very small doses found in our natural environment today.

son 2 : These hormone fakes work at the very small do[z]es found in our natural environment today.

Ecran suivant : texte : Right, the « s » here is pronounced as an « s », not a « z ».

Ecran d'aide pour réponse erronée : texte : doses : « dose » ne rime pas avec « rose ». Le « s » du premier se prononce comme un « s ». Celui du deuxième se prononce comme un « z ».

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Select three or four words that could be pronounced incorrectly. Write out the words on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Undersea Microphones : 16 billion dollars was spent on installing microphones under the sea to spy on enemy ships and submarines. Now that the cold war is over, these microphones can be used for other purposes. They can pick up sounds from thousands of miles away, they can distinguish the sounds that different whales make, they can be used to follow the paths of different whales or different animals in the sea, and of course they can catch sounds that are not at all identifiable. What's really nice is that this technology is being made available to the private sector instead of being kept for only the navy.

**Explication :** Quand un enseignant d'anglais dit à ses étudiants scientifiques que le « i » dans la terminologie scientifique se prononce presque toujours [ai], il a tendance à tromper ses apprenants. C'est une généralisation que l'apprenant risque fort de fossiliser. Apparemment, seulement 53% des mots en « -ine » se prononcent ainsi. 33% se prononcent [i :] (à la française) et le reste se prononce d'une autre façon.<sup>281</sup> Cette tâche a pour but de faire prendre conscience à l'apprenant que la généralisation qu'il a souvent tendance à transférer à tous les mots scientifiques est à remettre en question. « Chlorine » est prononcé « à la française », mais « iode » suit la « règle ». « Dioxyde » contient deux prononciations différentes pour ses « i ». Dans « bisphénol », le « i » est prononcé [I] alors que le « e » est prononcé [i :]. Il n'y a pas de règles apparentes. L'apprenant est amené à s'en rendre compte. Ceci peut mener à une frustration de la part de l'apprenant, mais peut-être sera-t-il amené à prêter plus attention à la prononciation de ces mots quand il les entendra plus tard. Il est aussi possible qu'il se posera la question de la prononciation de ce type de mots avant de les prononcer « n'importe comment ».

---

<sup>281</sup> Tournier, 1993, pp. 149-150.

D'autres mots posant souvent problèmes sont aussi représentés : « development » et « doses ». En effet, nos collègues d'anglais sont souvent agacés par la prononciation « à la française » du mot « development ». Les écrans d'aide soulignent le fait que la syllabe avalée par les apprenants est en fait la syllabe accentuée qui ne peut, de ce fait, être éliminée. Nous ne nous faisons pas d'illusion sur la future prononciation de ce mot par l'apprenant. Il ne va pas changer sa prononciation du jour au lendemain. Néanmoins, étant donné qu'il a été sensibilisé au problème dans un contexte de son choix (il a choisi de faire ce travail, il a choisi son rythme) et donc dans un contexte plus reposant que dans un cours, il se peut que l'apprenant fasse d'abord de plus en plus attention à la prononciation qu'il entend, avant de se mettre à son tour à reproduire ce mot correctement. Pour le mot « dose », le pari est le même.

- **0.300** Il est important d'introduire des tâches qui amènent l'apprenant à travailler sa fluidité et sa précision.<sup>282</sup> Pour cette phase, ce serait uniquement en réception. Un travail est aussi possible sur le lexique.
  
- **T 0.305** L'apprenant écoute une partie du document et doit noter tous les mots qui contiennent un son spécifique tel que le « h » dit aspiré. Il n'y a pas encore de module pour cette tâche.
  
- **1.100** Les tâches de ces modules travaillent la motivation cognitive en incitant à la découverte, la prise de conscience et la réflexion méta, et en créant des besoins relais se basant sur la pratique raisonnée de la langue.
  
- **T 1.103** L'apprenant écoute une phrase, trouve le mot indiqué et clique sur le son qu'il entend. Par exemple, il peut être amené à chercher les verbes en -ed et indiquer pour chaque verbe si le -ed est prononcé [t], [d] ou [id].

### **Fake Hormones : tâche 1.103 Prononciation de -ed**

Introduction : Dans chaque phrase, il y a un mot qui se termine en -ed.  
Vous devez d'abord retrouver ce mot. Ensuite, déterminez

---

<sup>282</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 59.

si le son à la fin est un [d], un [t], ou un [Nd], puis cliquez sur ce son.

Ecran 1 : texte : Find the word ending in -ed, then click on the correct pronunciation of this -ed ending.

Texte et son : [d], [t], [Nd]

son : [une phrase du document]

etc.

Voici comment pourrait se présenter un module de ce type. Ce serait une sensibilisation aux sons qui sont souvent mal interprétés lors de la production par les apprenants. En effet, nous remarquons souvent des passés tels que [a :skNd] ou [BLpBnt]. Nous savons qu'il faut travailler la prononciation en amont, à partir de l'écoute. Il faut d'abord que l'apprenant s'entraîne à écouter correctement avant de produire les sons. Ce module fait partie de ceux qui sensibilisent l'oreille de l'apprenant.

- **T 1.104** L'apprenant écoute une phrase, trouve le mot indiqué et clique sur le son qu'il entend. Par exemple, il peut être amené à chercher les mots qui se terminent en « -s » et indiquer pour chaque mot si le « -s » est prononcé [s], [z], ou [Nz].

#### **Fake Hormones : tâche 1.104 Prononciation de « s »**

Introduction : Dans chaque phrase, il y a un mot qui se termine en « s ». Vous devez d'abord retrouver ce mot. Ensuite, déterminez si le son à la fin est un [s], un [z], ou un [Nz], puis cliquez sur ce son.

écran 1 : texte : Find the word ending in « s », then click on the correct pronunciation of this « s » ending.

texte et son : [s], [z], [Nz]

son : [une phrase du document]

etc.

Comme pour le module précédent, ce module (qui n'a pas encore été concrétisé) servirait à amener l'apprenant à prêter d'abord attention aux sons des « s » finaux, puis à les distinguer, pour enfin, dans une prochaine phase, tenter de les prononcer.



- **1.200** Les tâches qui travaillent les liens L2 avec la L1 sont caractérisées par la découverte « de la valeur des divers écarts entre L1 et L2, ou dans la L2 pour éviter la nativisation initiale. »<sup>283</sup>
- **T 1.204** Dans des mots similaires en anglais et en français, il est important de faire découvrir à l'apprenant la différence qu'il y a dans la prononciation notamment des voyelles.
- **T 1.204.1** Cette tâche vise le son [N] à l'intérieur de mots en anglais qui correspondent à des mots français, et où la voyelle en français se prononce [i:] pour la plupart des mots.

### **Fake Hormones : tâche 1.204.1 Le son [N]**

Introduction : Ecoutez les huit mots provenant du document *Fake Hormones*. Lesquelles contiennent le son [N]?

écran 1 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [1/8]

son 1 : [la phase contenant le mot "chemicals"]

son 2 : chemicals

texte et son : [N], [ ]

écran d'aide : Listen again carefully : chemicals [articulé]

écran suivant : son : Right, the sound [N] exists in this word. But where? Click on the syllable that contains this sound.

texte : chem i cals

écran d'aide : chem

son et texte : chem as in gem, them, hem

écran d'aide : cals

son et texte : cals as in ankles, barnacles, musicals

écran suivant : son : Good. [phrase avec « chemicals »]

écran 2 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [2/8]

son 1 : [la phase contenant le mot « reproduce »]

son 2 : reproduce

texte et son : [N], [ ]

écran d'aide : Listen again carefully : reproduce [articulé]

écran suivant : son : Right, the sound [N] doesn't exist in this word.

écran 3 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [3/8]

<sup>283</sup> Op. cit., p. 60

son 1 : [la phase contenant le mot « fragilise »]

son 2 : fragilise

texte et son : [N], [ ]

écran d'aide : Listen again carefully : fragilise [articulé]

écran suivant : son : Right, the sound [N] exists in this word. But where? Click on the syllable that contains this sound.

texte : fra gil ise

écran d'aide : fra

son et texte : fra as in brat, cat, trap

écran d'aide : ise

son et texte : ise as in fraternize, apologize, fossilize

écran suivant : son : Good. [phrase avec « fragilise »]

écran 4 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [4/8]

son 1 : [la phase contenant le mot "influence"]

son 2 : influence

texte et son : [N], [ ]

écran d'aide : Listen again carefully : influence [articulé]

écran suivant : son : Right, the sound [N] exists in this word. But where? Click on the syllable that contains this sound.

texte : in flu ence

écran d'aide : flu

son et texte : flu as in clue, blue, who

écran d'aide : ence

son et texte : ence as in pittance, annoyance, essence

écran suivant : son : Good. [phrase avec « influence »]

écran 5 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [5/8]

son 1 : [la phase contenant le mot « endocrine »]

son 2 : endocrine

texte et son : [N], [ ]

écran d'aide : Listen again carefully : endocrine [articulé]

écran suivant : son : Right, the sound [N] doesn't exist in this word.

écran 6 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [6/8]

son 1 : [la phase contenant le mot "plastics"]

son 2 : plastics

texte et son : [N], [ ]

écran d'aide : Listen again carefully : plastics [articulé]

écran suivant : son : Right, the sound [N] exists in this word. But where? Click on the syllable that contains this sound.

texte : plas tics

écran d'aide : plast

son et texte : plas as in blast, clash, fast

écran suivant : son : Good. [phrase avec « plastics »]

écran 7 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [7/8]  
son 1 : [la phase contenant le mot « female »]  
son 2 : female  
texte et son : [N], [ ]  
écran d'aide : Listen again carefully : female [articulé]  
écran suivant : son : Right, the sound [N] doesn't exist in this word.

écran 8 : texte : If the word you hear contains the sound [N], then click on it. If it doesn't, then click on [ ]. [8/8]  
son 1 : [la phase contenant le mot « animals »]  
son 2 : animals  
texte et son : [N], [ ]  
écran d'aide : Listen again carefully : animals [articulé]  
écran suivant : son : Right, the sound [N] exists in this word. But where? Click on the syllable that contains this sound.  
texte : an i mals  
écran d'aide : an  
son et texte : an as in hand, ant, plan  
écran d'aide : mals  
son et texte : mals as in carnivals, festivals, laterals  
écran suivant : son : Good. [phrase avec « animals »]

Ce module n'a pas encore été concrétisé, mais il ne manque plus que la médiatisation. Un tel module pourrait sensibiliser les apprenants au son [N]. Ici, il n'est pas comparé à un autre son semblable (ce qui pourrait faciliter la tâche) mais il doit être retrouvé parmi les autres sons. Parfois, il n'est pas dans la phrase présentée. A force de rencontrer des modules qui lui demandent de prêter attention à certains sons, l'apprenant pourrait avoir une plus grande chance d'entamer un changement dans ses habitudes d'écoute, dans sa perception des sons anglais, voire dans sa prononciation.

- **1.300** Dans la phase 1, des tâches pour éviter la nativisation comme le décrit Narcy ont été conçues. Elles amènent l'apprenant à analyser l'*input* selon certains critères : phonologiques (où la sensibilisation passe du concret à l'abstrait) dans les tâches de discrimination sans production, morpho-syntaxiques dans les tâches de mise en place d'un savoir déclaratif adéquat, lexicaux, conceptuels et culturels.
- **1.301** Critère phonologique :

- **T 1.301.0** L'apprenant écoute des phrases et doit cliquer sur celle qui contient la contraction avec 'll (sensibiliser au « dark L ») Ex. Son 1 : I never stay in the lab after 5 :00. Son 2 : I'll open the window for you. Son 3 : I get him his medicine when he needs it (pas d'exemple dans ce document)
- **T 1.301.1** L'apprenant écoute des phrases et doit déterminer combien de fois il entend un « s » final dans chacune des phrases. Cette tâche doit le sensibiliser à ces morphèmes qu'il entend mais auxquels il ne fait pas assez attention. Le « s » final peut provenir d'un verbe à la troisième personne du singulier, ou d'un nom au pluriel.

### **Fake Hormones : Tâche 1.301.1 Le « S » final**

Introduction : texte : Ecoutez bien chaque phrase pour déterminer le nombre de mots qui se terminent avec le son [s] ou [z]. Les entendez-vous tous? Attention : ne comptez que les noms au pluriel ou les verbes à la troisième personne du singulier au présent simple.

phrase 1 : Texte : Click on the number of final [s] or [z] sounds you hear, then on « suite ». Be careful, count only those sounds made by plural nouns or third person present tense singular verbs! [1 / 6]

son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and men.

texte : 1, 2, 3, 4, 5

écran suivant : text et son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and men.

phrase 2 : Texte : Click on the number of final [s] or [z] sounds you hear, then on « suite ». Be careful, count only those sounds made by plural nouns or third person present tense singular verbs! [2 / 6]

son : First of all, eagles in Florida have lost their instinct to mate and to nest.

texte : 1, 2, 3, 4, 5

écran suivant : texte et son : First of all, eagles in Florida have lost their instinct to mate and to nest.

phrase 3 : Texte : Click on the number of final [s] or [z] sounds you hear, then on « suite ». Be careful, count only those sounds made by plural nouns or third person present tense singular verbs! [3 / 6]

son : Experiments carried out in laboratories showed that sperm production in rats was divided by two once the rats had come into contact with dioxin.

texte : 1, 2, 3, 4, 5

écran suivant : texte et son : Experiments carried out in laboratories showed that sperm production in rats was divided by two once the rats had come into contact with dioxin.

phrase 4 : Texte : Click on the number of final [s] or [z] sounds you hear, then on suite ». Be careful, count only those sounds made by plural nouns or third person present tense singular verbs! [4 / 6]

son : The question which people ask is couldn't man-made chemicals also be responsible for these unnatural mating behaviours?

texte : 1, 2, 3, 4, 5

écran suivant : texte et son : The question which people ask is couldn't man-made chemicals also be responsible for these unnatural mating behaviours?

Phrase 5 : Texte : Click on the number of final [s] or [z] sounds you hear, then on « suite ». Be careful, count only those sounds made by plural nouns or third person present tense singular verbs! [5 / 6]

son : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

texte : 1, 2, 3, 4, 5

écran suivant : texte et son : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

Phrase 6 : texte : Click on the number of final [s] or [z] sounds you hear, then on « suite ». Be careful, count only those sounds made by plural nouns or third person present tense singular verbs! [6 / 6]

son : The biggest concern, however, is that, unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very very small doses found in our natural environment today.

texte : 1, 2, 3, 4, 5

écran suivant : texte et son : The biggest concern, however, is that, unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very very small doses found in our natural environment today.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document. Select three or four sentences that contain final "S"s (and maybe one sentence that doesn't contain any). Write out the sentences on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then

work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Well of Death : The accident that took place in the Union Carbide Pesticide Plant in 1984 in Bhopal, India is well known. What's not so well known is the fact that the pesticides that are still there are still killing people. There's a well full of poisoned water and around this well, there are slums. The children living in these slums have a very morbid game. They play house and at one point one of the children breathes gaseous poisons and everybody in the house dies. In this area there's a very big problem with water, clean water. There's not very much of it, and so the people will still take baths in this poisoned water, which means that all the people living around this poisoned well have a skin problem and the children have blisters.

**Explication :** La phase 1 doit préparer l'apprenant à la production. L'apprenant français a souvent du mal à produire un morphème à la fin d'un mot en anglais qui est normalement silencieux en français. Le morphème « s » semble être aussi difficile à remarquer dans la conjugaison que dans le pluriel. Avec cette tâche, nous voulions sensibiliser l'apprenant à ce morphème problématique pour celui dont la L1 est le français. Nous le traitons comme un son inhabituel dans la L1 à cause de son emplacement à la fin d'un mot. Dans cette tâche, l'apprenant sait qu'il y aura le son [s] ou [z]. Il doit donc faire un effort pour l'entendre. C'est cet effort qui doit déclencher une meilleure écoute. Il est probable après une ou deux phrases où l'apprenant fait une erreur, que la troisième phrase lui pose moins de problème grâce à cet effort et à la sensibilisation qu'il engendre.

Nous ne nous faisons pas d'illusion. L'apprenant ne sortira pas de la salle multimédia en entendant dorénavant tous les « s » finaux des mots en anglais. Ce n'est pas le but. L'objectif est de semer dans l'apprenant le savoir conscient qu'il peut, quand il le désire, se rendre compte seul de la marque du pluriel pour les noms ou de la troisième personne du singulier pour les verbes au présent, ce qui se traduit pour lui par une compréhension plus exacte de ce qu'il entend.

Des phrases contenant certains mots dont le son final (et non pas la lettre finale) est un [s] ou un [z] ont été incluses (replace, once, these, cause). Quand ces sons font partie de la lexie, l'apprenant les prononce sans problème, donc il les reconnaît.

C'est uniquement quand ils sont en forme de morphème ajoutés à une lexie qu'il ne les entend pas toujours. L'objectif avec des mots comme « replace » est de faire réagir l'apprenant. Il serait souhaitable qu'il se pose la question : « J'entends le son [s]. Pourquoi n'est-il pas comme les autres sons que l'on doit compter? ». Ce qui pourrait mener à une réaction de la part de l'apprenant qui remarquerait que le son [s] de « replace » est facile à entendre donc le son [s] de « lakes » devrait l'être aussi. Encore faudrait-il que l'apprenant fasse ce chemin tout seul pour profiter de ce sentiment de conquête. Il n'est donc pas question de lui fournir de telles explications. S'il n'est pas encore prêt à intégrer ces morphèmes,<sup>284</sup> mieux vaut le laisser satisfait par un début de réflexion sur le phénomène.

- **T 1.301.2** Pour sensibiliser l'apprenant à la consonne [h] dit « aspiré », cette tâche prévoit des phrases contenant des mots qui commencent avec un [h], mais aussi des mots qui commencent avec une voyelle trompant souvent les apprenants (eg : its, as, eat, etc.) L'apprenant doit taper les mots qu'il entend commençant avec un [h]. Le fait de les taper peut révéler un décrochage entre ce qu'il entend et ce qu'il sait écrire. Ainsi quand il entend [h]its, le fait de le taper pourrait lui demander une réflexion plus poussée, car il sait que ce mot commence avec un « i ». Il est souhaité qu'il évite ainsi plusieurs pièges et soit donc plus sensible dorénavant à l'écart entre ce qu'il entend et ce qu'il sait de la L2. Pour les mots qu'il ne connaît pas, il doit prêter une attention particulière, ce qui le sensibilisera aussi à ce son troublant.

**Fake Hormones : Tâche 1.301.2 La consonne [h] dit « h aspiré »**

Introduction : Vous devez détecter les mots de chaque phrase qui commencent avec un [h] dit « h aspiré ». Attention aux pièges! Dans les blancs, tapez les mots que vous avez trouvés, cliquez sur l'écran, puis sur « suite ».

phrase 1 : texte : Type out the three words beginning with [h] in the sentence you hear (in the same order). Then click on the screen, and again on SUITE. [1/6]

son : Fake hormones can replace natural hormones in human beings and they can also reproduce, replicate.

texte : h \_\_\_\_\_ [x 3]

<sup>284</sup> Ellis, R., 1997, *SLA Research*, pp. 67-73.

écran suivant : son : Fake hormones can replace natural hormones in human beings and they can also reproduce, replicate.

Texte : hormones, hormones, human

phrase 2 : texte : Type out the three words beginning with [h] in the sentence you hear (in the same order). Then click on the screen, and again on SUITE. [2/6]

son : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

texte : h \_\_\_\_\_ [x 3].

Écran suivant : son : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

Texte : hormone, have, half

phrase 3 : texte : Type out the word beginning with [h] in the sentence you hear. Then click on the screen, and again on SUITE. [3/6]

son : A third example is that of gulls that had a strange behaviour. In fact females would nest together.

texte : h \_\_\_\_\_.

Écran suivant : son : A third example is that of gulls that had a strange behaviour. In fact females would nest together.

Texte : had

phrase 4 : texte : Type out the three words beginning with [h] in the sentence you hear (in the same order). Then click on the screen, and again on SUITE. [4/6]

son : Recent human sperm counts have been found to have dropped by 50% within the last 50 years.

texte : h \_\_\_\_\_ [x 3].

Écran suivant : son : Recent human sperm counts have been found to have dropped by 50% within the last 50 years.

Texte : human, have, have

phrase 5 : texte : Type out the three words beginning with [h] in the sentence you hear (in the same order). Then click on the screen, and again on SUITE. [5/6]

son : In fact, the fake hormones hinder the action of estrogen, they hamper its action.

texte : h \_\_\_\_\_ [x 3].

Écran suivant : son : In fact, the fake hormones hinder the action of estrogen, they hamper its action.

Texte : hormones, hinder, hamper

phrase 6 : texte : Type out the two words beginning with [h] in the sentence you hear (in the same order). Then click on the screen, and again on SUITE. [6/6]

son : This cancer has gone up 126% in the United States since 1973.



texte : h \_\_\_\_\_ [x 2].

Ecran suivant : son : This cancer has gone up 126% in the United States since 1973.

Texte : has, hundred

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document. Select one or two sentences that contain words beginning with "h". Write out the sentences on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Cambodian Forests : It's now illegal to log in Cambodia, but logging companies really don't care about the law. Everybody's into logging : government officials, plantation owners, farmers, everybody. It is THE industry in Cambodia. However, half of the forests in Cambodia have been logged in the past three decades. The forests in Cambodia soak up the rain during the monsoon season and keep the water for the drought season. But with half of the forests already gone, it's feared that Cambodia will become a hot, dry, desert country in the 21st century.

**Explication** : On sait que l'apprenant francophone arrive très bien à prononcer la consonne [h] dit « aspiré ». Il est toutefois rare qu'un apprenant le prononce à bon escient. Cette tâche a comme objectif d'amorcer une réflexion de la part de l'apprenant sur le son [h] et sur la lettre « h » par rapport aux mots qui commencent par une voyelle.

Le son [h] est problématique pour plusieurs raisons. D'abord, il n'est pas perçu comme un son car l'aspiration n'existe pas en français en tant que son phonétique. Un deuxième problème est que l'apprenant a tendance à transférer des règles de prononciation française vers l'anglais. Ceci se traduit par des liaisons à la française telles que « in Hollywood » qui devient « in Ollywood », « at half past twelve » qui devient « at alf past twelve » ou encore « this soup is hot » qui devient « this soup is ot » . Ces prononciations ne seraient pas un problème, étant donné que de nombreux anglophones ne prononcent pas non plus le [h]. Sans rentrer dans des considérations de registre, et dans la mesure où ces mêmes apprenants prononcent le [h] devant des

voyelles sans « h », c'est qu'ils ont distingué ce son et peuvent donc être amenés à l'utiliser correctement.

La prononciation du [h] au début d'un mot qui commence avec une voyelle est étroitement liée au manque de [h] au début d'un mot qui devrait le contenir. Ceci est clair dans des phrases comme « He eats honey » qui devient « He heats honey » ou « 'e eats 'oney » ou encore « 'e heats 'oney » ; « Is he? » devient souvent « His 'e ? ». Dans la première phrase, il y a surgénéralisation du [h]. Dans la deuxième, l'apprenant n'a peut-être pas encore distingué le son, ou il surgénéralise la voyelle. Dans les deux autres phrases, c'est le cas d'un apprenant qui sait qu'il y a le son [h], mais se trompe dans la production.

Notre module doit rendre compte de cette situation. Son objectif est donc double : il faut amener l'apprenant à saisir le son [h] comme un fait de langue, et non comme un son au hasard. En même temps, l'apprenant doit se rendre compte des limites du son [h]. Un mot qui commence avec une voyelle et non un « h » n'a pas d'aspiration, ne comporte pas de [h]. Cette tâche incorpore donc des stratégies de prononciation liées à l'orthographe pour atteindre l'objectif. Si l'apprenant se rend compte momentanément de ses propres erreurs à la fin du module, l'objectif est atteint.

- **1.303.0** Critère lexicque :
  - **T 1.303.3/4/5** L'orthographe doit aussi faire partie de l'apprentissage. Bien que nous traitions la langue orale, rien n'empêche de faire un travail qui concerne l'écrit. D'autant plus que l'orthographe est étroitement liée à la prononciation du mot, donc à l'oral. Dans cette tâche, l'apprenant entend d'abord une phrase du document. L'écran change, et il n'a plus accès à cette phrase. En revanche la phrase est visible à l'écran, mais elle est écrite avec un trou qui remplace un mot. Le mot représenté par le blanc est prononcé à l'oral. L'apprenant doit taper le mot dans le trou à cet effet. La réponse est donnée dans la séquence suivante où la phrase est répétée et où le mot manquant apparaît sur l'écran.

### **Fake Hormones : tâche 1.303.3 : Spelling Test 1 (3)**

Introduction : texte : Testez vos notions d'orthographe en anglais avec les mots qui viennent du document Fake Hormones. Vous allez d'abord entendre une phrase ; écoutez-la bien. Ensuite, vous entendrez un mot qui provient de cette phrase. Tapez-le dans le blanc sur l'écran, cliquez sur l'écran juste à droite du mot, puis sur SUITE. Vous le verrez écrit correctement dans l'écran qui suit et prononcé de nouveau dans la phrase. Ceci est le premier de trois modules. Si vous avez le courage de continuer, essayez donc les deux autres!

Phrase 1 : texte : Listen carefully

son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and men.

Ecran suivant : texte 1 : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [1 / 10]

texte 2 : Fake hormones in the shape of man-made \_\_\_\_\_ replicate and can replace natural hormones in animals and men.

Son : chemicals

Ecran suivant : son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and men.

Texte : chemicals

[même phrase, deuxième mot : animals]

Phrase 2 : texte : Listen carefully

son : This replacement can also limit actions to the endocrine system

écran suivant : texte : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen then on SUITE. [3 / 10]

texte 2 : This replacement can also limit \_\_\_\_\_ to the endocrine system.

Son : actions

Ecran suivant : texte : actions

son : This replacement can also limit actions to the endocrine system

Phrase 3 : texte : Listen carefully

son : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

Ecran suivant : texte : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen then on SUITE. [4 / 10]

texte : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might \_\_\_\_\_ that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century

son : conclude

écran suivant : texte : conclude

son : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century

phrase 4 : texte : Listen carefully

son : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

Ecran suivant : texte : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [5 / 10]

texte 2 : Fish from \_\_\_\_\_ Michigan were used to feed farm-bred minks.

Son : lake

écran suivant : texte : lake

son : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

Phrase 5 : texte : Listen carefully.

Son : The lake was later found to contain chemical pollutants.

Ecran suivant : texte : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [6 / 10]

texte 2 : The lake was later found to contain chemical \_\_\_\_\_.

Son : pollutants

écran suivant : texte : pollutants

son : The lake was later found to contain chemical pollutants.

Phrase 6 : texte : Listen carefully.

Son : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

Ecran suivant : texte 1 : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [7 / 10]

texte 2 : In 1992, Danish \_\_\_\_\_ found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

Son : researchers

écran suivant : texte : researchers

son : In 1992, Danish researchers found that human sperm counts had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

Phrase 7 : texte : Listen carefully.

Son : At last, different organizations decided to research and to invest in this research

Ecran suivant : texte 1 : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [8 / 10]

texte 2 : At last, different organizations decided to research and to \_\_\_\_\_ in this research.

Son : invest

Ecran suivant : texte : invest

son : At last, different organizations decided to research and to invest in this research

phrase 8 : texte : Listen carefully

son : Dioxin is a chemical produced when chlorine-containing compounds are burned.

Ecran suivant : texte 1 : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [9 / 10]

texte 2 : Dioxin is a chemical \_\_\_\_\_ when chlorine-containing compounds are burned.

Son : produced

Ecran suivant : texte : produced

son : Dioxin is a chemical produced when chlorine-containing compounds are burned.

Phrase 9 : texte : Listen carefully.

Son : The biggest concern, however, is that, unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very, very small doses found in our natural environment today.

Ecran suivant : texte 1 : Type out the word you hear in the blank below. Then click on the screen just to the right of the word, then on SUITE. [10 / 10]

texte 2 : The biggest concern, however, is that, unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very, very small doses found in our natural \_\_\_\_\_ today.

Son : environment

Ecran suivant : texte : environment

son : The biggest concern, however, is that, unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very, very small doses found in our natural environment today.

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document to work with. Select two or three sentences that contain words that can be confusing to spell. Write out the sentences on paper, underlining the words you chose. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name

in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Gas released by grass. Did you know that when you mow the lawn you increase the amount of hydrocarbons entering the atmosphere? Grass usually gives off 658 micrograms of carbon compounds per square meter per hour. But when the... when you mow your lawn these emissions increase up to 180 times. About 50 kilos of dangerous organic compounds are given off per hectare per year from lawns and pastures. These include very dangerous hexanals which are released when enzymes in grass come into contact with oxygen. The researchers who discovered this think that hydrocarbon emissions from grasses should be factored into computer models predicting smog levels in urban areas.

**Fake Hormones** : *tâche 1.303.4* : **Spelling Test 2 (3)** est un module semblable au précédent avec des mots différents : replace, humans, system, eagles, reproduce, female, different, divided, estrogen or oestrogen, Denmark.

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document to work with. Select two or three sentences that contain words that can be confusing to spell. Write out the sentences on paper, underlining the words you chose. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Roller Coaster Rides. Riding a roller coaster could cause serious neurological damage. A French doctor has noted that some of her patients have developed serious headaches within hours or days after riding a roller coaster. None of these people had injured their heads or hit their heads. Yet they all had signs of minor trauma. Some of them had cervical artery dissection. That's when there's bleeding within the wall of the artery. Some patients even had strokes. The doctor says that riding roller coasters is like doing very strenuous exercise. So you mustn't ride a roller coaster if you're not in tip-top shape. Other doctors

conclude that in fact it's a lot more dangerous to take your car to the amusement park than it is to ride a roller coaster.

**Fake Hormones** : tâche 1.303.5 : **Spelling Test 3 (/3)** est un module semblable avec des mots variés : natural, limit, development, instinct, contain, responsible, decided, common, plastics, cause.

**Explication** : Une simple dictée de mots hors contexte mène à deux types de problèmes : d'abord il peut y avoir confusion entre un mot et son/ses homonyme(s) (eg : not, knot, et naught avec un accent américain) et donc il faudrait prévoir tous les cas possibles. Ensuite, et cela est peut-être plus important, la prononciation d'un mot seul n'est pas la même que lorsqu'il se trouve dans une phrase entre deux autres mots. Il faut amener l'apprenant à entendre qu'il y a une différence. C'est pourquoi nous avons choisi de faire d'abord entendre la phrase. L'apprenant entend les mots prononcés comme ils doivent l'être dans une énonciation. Il entend ensuite le mot isolé. Le décalage entre les deux prononciations est dorénavant possible à remarquer.

Nous avons choisi de mettre la phrase à l'écrit pour éviter d'avoir un mot complètement isolé. Le mot à l'oral est représenté par le trou à l'écrit entouré d'autres mots et qui forme avec eux une phrase, elle-même venant d'un contexte plus large, déjà travaillé. Quand c'est possible, chaque module doit présenter la langue de façon à ce que l'apprenant la perçoive toujours dans un rapport contextuel significatif.

Chaque mot a été choisi dans le but de dénativisation, ce qui signifie que les mots doivent être porteurs d'une nativisation possible à cause de leur ressemblance à la L1, qui est ici le français pour 98% des apprenants. Il y a des mots que l'apprenant « entend » mal malgré la grande différence de prononciation non liée à des sons inexistants en français. Certains mots anglais ont une orthographe qui ressemble à des mots français. Bien que la prononciation soit différente, l'apprenant retiendra la prononciation française liée à cette orthographe. « Chimique » en français, à l'écrit, ressemble au « chemical » anglais. Il faut que l'apprenant se rende compte que la première voyelle est écrite et prononcée de façon différente dans les deux langues. Puis, il doit remarquer qu'à la fin des deux mots, le français s'arrête au son [k] qui est très souvent représenté par les lettres « -que », alors qu'en anglais le mot contient une syllabe de plus. Le son français [k] dans « chimique » est représenté par les lettres « -

cal » en anglais. Ces trois lettres représentent très souvent une syllabe finale qui se prononce [kBl] dans un mot anglais. Il n'est pas dans l'intérêt de l'apprenant de lui montrer ce qui se passe pas à pas dans l'orthographe des deux mots comme nous le faisons ici. Nous devons toujours nous souvenir que nous avons à faire à un public de non-spécialistes. La tâche est construite de telle façon qu'il est possible qu'un apprenant, avec un peu de volonté, se rende compte, dès la première erreur, que le mot anglais n'est pas comme le français et qu'un effort lui est demandé. S'il écoutait la prononciation avec ce constat en tête, il serait possible qu'il change la première voyelle et qu'il ajoute la dernière syllabe. Il est aussi plausible qu'il fasse une deuxième erreur, mais le fait de constater que le mot varie du français à l'anglais est un premier pas vers une orthographe plus exacte. Le même type de problème existe avec les mots "conclude", "pollutants", "researchers", "invest", "produced", "replace", "reproduce", et "divided".

Ici il faut noter l'importance de provoquer la prise de conscience sur la prononciation de ces mots pour une meilleure appréhension de l'orthographe de chacun car ils contiennent des sons entendus par un francophone, mais non remarqués à cause d'une forte ressemblance avec un mot français. L'apprenant peut remarquer qu'en anglais, le mot « chemical » commence avec le son [k] ce qui n'est pas le cas dans le mot français « chimique », bien que ces sons soient représentés par les lettres « ch ». Une tâche de prononciation utilisant ces mêmes mots pourrait de ce fait sensibiliser l'apprenant à la différence entre les paires de mots anglais/français et donc à leur différence d'orthographe.

De même, nous avons choisi des mots qui, à l'oral, peuvent poser des problèmes de compréhension alors qu'à l'écrit le mot ressemble à un mot correspondant en français. Ces mots à l'oral : « actions », « lake » et « humans », hors contexte, sont difficilement reconnaissables. Il est possible néanmoins que, replacés dans un contexte comme dans cette tâche, l'apprenant les reconnaisse immédiatement. Ainsi quand il les entend isolés dans la séquence de texte à trous, il peut faire le lien entre le son (qui n'est pas du tout comme le son du même mot en français) et l'orthographe correspondant à ce son. Cette tâche peut aussi le sensibiliser aux sons anglais représentés par « -tion », « -ake » et « h ». Mais il ne fera sûrement pas le transfert entre ce travail avec ces trois mots et tous les autres mots en anglais qui contiennent les mêmes sons écrits de la même façon. Ce travail sur trois mots ne peut prétendre à un tel succès, mais peut



néanmoins faire espérer une amorce sur la réflexion ou au moins la sensibilisation à cette relation entre l'orthographe et le son.

Les mots restants (environment, system, eagles, female, different, estrogen or oestrogen, Denmark) ressemblent à des mots français à l'écrit comme à l'oral. Mais quelques lettres changent. Il n'est pas pour autant question de sensibilisation à la prononciation pour aider à l'orthographe, mais plutôt d'amener l'apprenant à comprendre que l'orthographe n'est pas tout à fait identique dans les deux langues. Cette tâche a donc pour but de sensibiliser l'apprenant à ces différences. Si le mot fait partie de cette tâche, l'apprenant peut en conclure que l'orthographe n'est pas la même qu'en français. Comme pour les autres mots, c' est un premier pas vers une orthographe plus juste.

- **1.502.0** La sensibilisation conceptuelle phonologique fait partie de ce type de tâche. Puisque nous sommes en phase 1, nous visons essentiellement les tâches de discrimination.
  - **T 1.502.1** Pour sensibiliser l'apprenant à l'intonation, des tâches de discrimination entre différentes intonations sont possibles. L'apprenant entend deux phrases identiques syntaxiquement, mais dont l'intonation est différente. Il doit cliquer sur celle qui est une question ou une surprise, etc. Ex. Son 1 : That's John's telescope! Son 2 : That's John's telescope? Pas d'exemple dans ce document.
  - **T 1.502.2** L'apprenant écoute une phrase et clique sur le type de phrase selon l'intonation qu'il distingue. Ex. Son : He works the third shift? Texte 1 : question. Texte 2 : surprise. Texte 3 : déclaration. Pas d'exemple dans ce document.
- Certaines tâches de cette série visent à sensibiliser l'apprenant aux sons spécifiques à l'anglais. Ce sont des tâches de différenciation d'allomorphes qui n'existent pas en français. Presque toutes ces tâches ont été inspirées par les tâches décrites dans Ginet.<sup>285</sup>

---

<sup>285</sup> Ginet, 1997, pp. 117-123.

- **T 2.05.01** L'apprenant doit différencier entre deux sons (voyelles, consonnes, diphtongues...). Sur l'écran, il y a deux colonnes, une pour chaque son. En haut de chaque colonne, il y a le son que l'apprenant peut écouter à volonté, puis son symbole phonétique. L'apprenant entend un mot à la fois. Pour chaque mot, il doit cliquer dans la colonne correspondant au son qu'il entend.

### **Fake Hormones : tâche 2.05.01 : Ship or sheep?**

Introduction : texte : Vous allez d'abord faire la distinction entre deux sons : le « ee » de sheep [i :] et le « i » de ship [I]. Pour cela, vous aurez les deux sons représentés par les symboles [i :] et [I], et un troisième [ ] pour un mot qui ne contient ni l'un ni l'autre. Cliquez sur le son contenu dans le mot que vous entendez.

Ecran 1 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 1/10]

son 1 : Well, replacing the natural hormones means that it limits the role of the endocrine system.

Son 2 : limit

texte et son : [i :], [I], [ ] (neither [i :] nor [I])

écran suivant : son : In the United States, the speed is limited to 65 miles per hour on the highway.

Texte : limit ['lNm Nt]

écran 2 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 2/10]

son 1 : And what's the function of the endocrine system?

Son 2 : endocrine

texte et son : [i :], [I], [ ] (neither [i :] nor [I])

écran suivant : son : It limits, it reduces the role of the endocrine system.

Texte : endocrine ['end B kraNn]

Ecran 3 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 3/10]

son 1 : Well, we can see practical examples in nature.

Son 2 : in

texte et son : [i :], [I], [ ] (neither [i :] nor [I])

écran suivant : son : In Florida, California, in Texas, in the United States in general, many animal species are presenting very unnatural behaviour.

Texte : in [Nn]

Ecran 4 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 4/10]

son 1 : First eagles in Florida have lost their instinct to mate and nest.

Son 2 : eagles

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : Rare eagles are now being raised in California.

Texte : eagles [i:g Blz]

Ecran 5 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 5/10]

son 1 : In fact they were fed with fish.

Son 2 : fish

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : In the sixties and seventies, Lake Erie was so polluted that all the fish disappeared.

Texte : fish [fɪŋ]

Ecran 6 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 6/10]

son 1 : In other words it influences the development of its brain.

Son 2 : brain

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : Brain development is encouraged by the endocrine system.

Texte : brain [breɪn]

Ecran 7 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 7/10]

son 1 : Dioxin is a chemical produced when chlorine-containing compounds are burned.

Son 2 : chlorine

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : Chlorine-containing compounds are quite numerous.

Texte : chlorine ['klɔ:r i:n]

Ecran 8 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 8/10]

son 1 : For instance, plastics that are found in bottled water in jugs, or also in food providing...from plastic-lined tins.

Son 2 : tins

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : The plastic found in tins can seep into the food.

Texte : tins [tɪnz]

Ecran 9 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 9/10]

son 1 : In fact, females would nest together.

Son 2 : females

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : Female gulls were not the only animals with strange mating behaviour.

Texte : females [ˈfi:m eɪnz]

Ecran 10 : texte : Listen to the sentence. What sound does the word taken from this sentence contain? Click on the correct sound. If it contains neither sound, click on the brackets containing no symbol : [ ]. [sentence 10/10]

son 1 : In humans, this phenomenon can be seen with cancer linked to estrogen.

Son 2 : this

texte et son : [i:], [I], [ ] (neither [i:] nor [I])

écran suivant : son : More information on this subject can be found in different scientific magazines.

Texte : this [dɪz]

écran suivant : son 3 : seen

texte et son : [i:], [N], [ ] (neither [i:] nor [N])

écran suivant : son : Have you ever seen cases of this strange phenomenon?

Texte : seen [si:n]

les écrans d'aide : l'apprenant réécoute le mot (ce mot est prononcé et écrit à l'écran avec l'écriture phonétique en bleu et le son travaillé en rouge). Puis il est renvoyé à la séquence où l'erreur a eu lieu pour réécouter le mot dans une phrase.

Ecran suivant : L'apprenant a le choix ici de retourner au menu, ou de continuer ce travail sur les sons [i:] et [N]. S'il choisit de continuer :

Introduction : texte : Quel mot pour quel son? La suite de ce travail va naturellement vers la production de ces deux sons, mais tout d'abord : dans les séquences suivantes, vous allez entendre deux phrases, chacune contenant un son [i:] ou [N]. Cliquez sur le mot que vous entendez.

Ecran 1 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [1/8]

son 1 : Last but not least

son 2 : least

son 3 : Learning from a list of vocabulary can be quite unmotivating. Why not try learning families of words instead?

Son 4 : list

choix écrits : least list

Ecran 2 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [2/8]

son 1 : What's the proper way of eating an ice-cream cone? Do you lick it or do you bite it?

son 2 : lick

son 3 : How can you avoid getting a leak in your water pipe?

Son 4 : leak

choix écrits : leak lick

Ecran 3 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [3/8]

son 1 : Oh my God! He's pushing her out the window!

son 2 : he's

son 3 : The police couldn't stop him. His reactions were too quick.

Son 4 : his

choix écrits : he's his

Ecran 4 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [4/8]

son 1 : I think I bit off more than I can chew.

son 2 : bit

son 3 : I don't want you to beat around the bush all day. Just tell me the truth.

Son 4 : beat

choix écrits : beat bit

Ecran 5 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [5/8]

son 1 : If the shoe fits, then wear it.

son 2 : fit

son 3 : If you want to play basketball, you'll have to be at least six feet tall.

Son 4 : feet

choix écrits : fit feet

Ecran 6 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [6/8]

son 1 : You need an extremely well-made mit if you want to play baseball.

son 2 : mit

son 3 : Pleased to meet you.

Son 4 : meet

choix écrits : meet mit

Ecran 7 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [7/8]

son 1 : It's a sin to let all this food go to waste.

son 2 : sin

son 3 : Have you ever seen such a mess!

Son 4 : seen

choix écrits : seen sin

Ecran 8 : texte : Click on the word you hear in each sentence, then click on SUITE. [8/8]

son 1 : We had no idea we'd be poisoning a whole population by sending them tins of food.

son 2 : tins

son 3 : Children in their early teens need almost as much sleep as infants do.

Son 4 : teens

choix écrits : teens tins

Ecran suivant : L'apprenant a le choix ici de retourner au menu, ou de continuer ce travail sur les sons [i:] et [N]. S'il choisit de continuer :

Introduction : texte : Le son juste En poursuivant ce travail, il serait intéressant de voir si vous arrivez rapidement à distinguer des paires de sons. Pour vous tester, les séquences suivantes vous proposent des paires de mots clairement identifiés par le symbole du son que nous travaillons : [i:] et [N]. Vous entendrez un seul des deux mots écrits en rouge ; cliquez rapidement sur celui que vous entendez (vous aurez 3 secondes par paire de mots).

Chaque séquence propose un mot à l'oral par paire de mots à l'écran. Texte pour chaque écran : Click on the word you hear [ x / 13 ]

Bead	bid
dean	din
bean	bin
fiend	finned
green	grin
greet	grit
heat	hit
eat	it
jeep	jip
leap	lip
meal	mill
these	this
weep	whip

écran suivant : texte : Si vous voulez continuer avec ces sons en essayant de les reproduire, cliquez sur « continue ». Si vous voulez quitter, cliquez sur « menu » [« continue » amenera l'apprenant au module 2.05.02]

**Explication** : Les modules de phonologie suivent l'ordre d'apprentissage nécessaire comme le décrit Ginet.<sup>286</sup> La première étape est la discrimination des sons.<sup>287</sup> Il faut que les apprenants puissent, avant tout, distinguer les sons qui n'existent pas en français. Ce premier module a pour but d'amener l'apprenant à différencier le son [i :] et le son [N], des sons que les apprenants perçoivent pour la plupart comme étant identiques. La première partie du module incite d'abord l'apprenant à choisir, parmi les deux sons, celui qui se trouve dans le mot entendu. L'apprenant sait que le mot qu'il entend contient un des deux sons. Il doit faire un effort d'écoute. Il n'est pas certain qu'il arrive dès le premier mot à distinguer les deux sons entendus. Le mot est ensuite répété dans une deuxième phrase et présenté phonétiquement à l'écran.

La deuxième partie amène l'apprenant à associer les deux sons à leurs orthographes différentes. Ceci est fait en utilisant des paires de mots comme *leak/lick*, *he's/his*, etc. qui mettent en opposition les deux sons et leur orthographe. En même temps, ce travail a pour but de sensibiliser l'apprenant au fait que des paires de mots qu'il a peut-être toujours prononcés de la même façon ont des sons différents pour un anglophone.

Enfin, la troisième activité, utilisant de la même façon des paires de mots, présente (à l'oral uniquement) un des deux mots. L'apprenant doit cliquer sur celui qu'il entend, étant averti que le piège est toujours dans la distinction de ces deux sons.

Entre chaque activité, l'apprenant a la possibilité de quitter le module. Il peut aussi recommencer chaque activité une fois arrivé à la fin. A la fin de la troisième activité, il est encouragé à continuer avec un module qui lui permettra de reproduire les sons et d'aller au delà.

- **T 2.05.02** Pour distinguer deux mots qui n'ont qu'un seul son qui change en anglais, (le « i » de *ship* et le « ee » de *sheep* ; le « u » de *but* et le « a » de *bat*, etc.) une tâche consiste à faire taper le mot entendu par l'apprenant. Ex. Son 1 : but. Son 2 : bat. Son 3 : bet. Son 4 : beat. Son 5 : bit. Son 6 : bought (accent

<sup>286</sup> Ginet, 1997, pp. 118-125.

<sup>284</sup> Bailly, 1998, p. 118.

américain). Dans la suite du module 2.05.01, ce module doit continuer avec les mêmes sons retrouvés dans les activités précédentes.

**Fake Hormones : tâche 2.05.02 Trouver le mot** [ce module suit le module 2.05.01. Un bouton est prévu pour passer directement du module précédent à celui-ci]

Introduction : Dans chaque séquence, vous allez entendre une phrase provenant du document *Fake Hormones*. La phrase sera aussi écrite à l'écran avec un mot manquant. Ce mot contient le son [i:] ou [N]. Tapez le mot que vous entendez, puis cliquez sur SUITE. Si vous avez juste, vous pouvez continuer. Sinon, vous devez vous corriger.

phrase 1 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on. [1/8]

son : Certain man-made chemicals can limit the actions of the endocrine system.

texte 2 : Certain man-made chemicals can \_\_\_\_\_ the actions of the endocrine system.

écran suivant : son et texte : Certain man-made chemicals can **limit** the actions of the endocrine system.

enregistre :

phrase 2 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on. [2/8]

son : Eagles feeding in Florida had lost their instincts to reproduce.

texte 2 : Eagles \_\_\_\_\_ in Florida had lost their instincts to reproduce.

écran suivant : son et texte : Eagles **feeding** in Florida had lost their instincts to reproduce.

enregistre :

phrase 3 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on. [3/8]

son : Toxic fish were used to feed minks.

texte 2 : Toxic \_\_\_\_\_ were used to feed minks.

écran suivant : son et texte : Toxic **fish** were used to feed minks.

enregistre :



phrase 4 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on.  
[4/8]

son : Female gulls would nest together

texte 2 : \_\_\_\_\_ gulls would nest together

écran suivant : son et texte : **Female** gulls would nest together

enregistre :

phrase 5 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on.  
[5/8]

son : Dioxin is produced when chlorine-containing compounds are burned.

texte 2 : Dioxin is produced when \_\_\_\_\_-containing compounds are burned.

écran suivant : son et texte : Dioxin is produced when **chlorine**-containing compounds are burned.

enregistre :

phrase 6 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on.  
[6/8]

son : Certain fake hormones are in fact plastics.

texte 2 : Certain fake hormones are in fact \_\_\_\_\_.

écran suivant : son et texte : Certain fake hormones are in fact **plastics**

enregistre :

phrase 7 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on.  
[7/8]

son : Much of our food contained in plastic-lined tins is contaminated.

texte 2 : Much of our food contained in plastic-lined \_\_\_\_\_ is contaminated.

écran suivant : son et texte : Much of our food contained in plastic-lined **tins** is contaminated.

enregistre :

phrase 8 : texte : Fill in the blank with the word you hear, then click on SUITE. If your answer is correct, you can continue. If not, you must first correct yourself before moving on.  
[8/8]

son : When the fakes replace the real hormones, they hinder the actions of estrogen.

texte 2 : When the fakes replace the real hormones, they \_\_\_\_\_ the actions of estrogen.

écran suivant : son et texte : When the fakes replace the real hormones, they **hinder** the actions of estrogen.

enregistre :

écran suivant : texte : Dans les séquences suivantes, choisissez un des deux mots à l'écran, écrivez-le sur une feuille de papier. Quand vous êtes prêt à l'enregistrer, cliquez sur SUITE, puis enregistrez le mot que vous avez choisi. A la fin, demandez au tuteur d'écouter vos enregistrements. Il doit vous dire quel mot il entend. Vérifiez sur votre feuille si c'est bien le mot que vous avez voulu prononcé. Si les sons que vous avez produits coïncident bien avec ce qu'entend le tuteur, vous avez bien entraîné votre oreille à distinguer ces deux sons. Vous pouvez continuer. Sinon, nous vous conseillons de recommencer le travail sur ces sons avant d'aller plus loin.

mots 1 : texte : bead bid

enregistre :

mots 2 : texte : dean din

enregistre :

mots 3 : texte : bean bin

enregistre :

mots 4 : texte : he's his

enregistre :

mots 5 : texte : leak lick

enregistre :

mots 6 : texte : eat it

enregistre :

mots 7 : texte : leap lip

enregistre :

mots 8 : texte : meet mit

enregistre :

mots 9 : texte : seen sin

enregistre :

mots 10 : texte : teens tins

enregistre :

écran suivant : texte : Demandez au tuteur d'écouter vos enregistrements. Il doit vous dire quel mot qu'il entend. Vérifiez sur votre feuille si c'est bien le mot que vous avez voulu prononcer. Si les sons que vous avez produits coïncident bien avec ce qu'entend le tuteur, vous avez bien entraîné votre oreille à distinguer ces deux sons. Vous pouvez continuer en cliquant sur « continue ». Sinon, nous vous conseillons de recommencer le travail sur ces sons avant d'aller plus loin. Cliquez sur « start again »

**Explication :** Après le premier module qui sensibilise l'apprenant à la distinction entre les deux sons [i:] et [N], ce module-ci lui demande de les reproduire à l'écrit avec des mots provenant du document étudié. Cette activité touche à deux connaissances de l'apprenant. Il entend de nouveau des phrases de *Fake Hormones*. Il

connaît déjà la signification des phrases. Il peut se pencher sur l'aspect phonologique du document. Il connaît aussi la différence entre les deux sons proposés, ou du moins il sait qu'une distinction existe. Ce module l'amène à se demander quel son existe dans les mots qu'il a déjà travaillé, et ce faisant, approfondit ses connaissances sur la compréhension orale en y intégrant la phonologie. Dorénavant, même si l'apprenant n'arrive pas à distinguer précisément les deux sons, il saura qu'une différence existe. Cette sensibilisation est le premier pas vers un changement de l'interlangue.<sup>288</sup>

La deuxième activité demande à l'apprenant de choisir un mot par pair de mots. Il le prononce en s'enregistrant. C'est le tuteur anglophone qui écoute et lui dit quel mot il comprend. L'apprenant sait, grâce à ce test, s'il arrive ou non à reproduire correctement les sons qu'il est en train d'analyser.

- **T 2.05.03** L'apprenant voit deux ou trois images. Il doit cliquer sur celle mentionnée à l'orale. Ex 1. Image 1 : un mouton. Image 2 : un bateau. Son : Click on the sheep. Ex 2. Mêmes images. Son : Click on the ship. (pas d'exemple dans ce dispositif).
- **T 2.05.04** Si les deux tâches précédentes concernent un travail sur les mêmes sons, alors la troisième peut suivre logiquement (pour ce faire, il est possible que les trois tâches soient mises à la suite dans un seul module). L'apprenant écoute et répète les mots qu'il entend. Ces mots doivent permettre de travailler les mêmes sons que les deux tâches précédentes pour que l'apprenant puisse d'abord différencier les sons. Il enregistre puis compare le mot avec le modèle. S'il est bien sensibilisé, il doit pouvoir entendre les différences même dans son propre enregistrement. S'il n'arrive pas à reproduire le son voulu, il doit au moins pouvoir entendre l'écart entre ce qu'il produit et le son voulu. Pour que les mots se retrouvent dans un contexte, cette tâche peut se faire dans la tâche 2.05.02, ce qui est le cas dans notre module.
- **T 2.05.05** Les mêmes mots doivent obligatoirement être travaillés dans un contexte si l'on veut que l'apprenant retienne les différents sons. L'apprenant voit une image et entend une question. Il utilise l'image pour répondre à la

---

<sup>288</sup> Skehan, 1998, p. 58.

question en s'enregistrant. Ex 1. Image : Un enfant qui joue avec un mouton. Son : What is the little girl doing? Enregistrement de la réponse. Ex 2. Image : Un matelot qui lave un bateau. Son : What is the sailor doing? Enregistrement de la réponse (pas d'exemple dans ce dispositif).

- **T 2.05.06** L'apprenant revoit tous les mots travaillés. Il doit cliquer dans la bonne colonne sur le son de chacun des mots. Soit l'écran de correction aura chaque réponse phonétiquement transcrite et enregistrée, soit, en visualisant un mot à l'écran l'apprenant est invité à le prononcer en s'enregistrant. Il entend la bonne prononciation et le mot dans une phrase qui suit (pas encore d'exemple dans ce dispositif).
- **T 2.05.07** Les lettres A, B et C sont affichées à l'écran ; chacune est liée à un mot. Deux mots contiennent le son recherché, le troisième ne le contient pas. Il faut que l'apprenant clique sur celui qui ne le contient pas (pas d'exemple dans ce dispositif).
- **T 2.05.08** Les lettres A, B et C sont affichées à l'écran ; chacune est liée à un mot. Les deux mots d'une paire sont prononcés, l'un deux fois, l'autre une seule fois. L'apprenant doit cliquer sur le mot qui n'est prononcé qu'une fois (pas d'exemple dans ce dispositif).
- **T 2.05.09** Une phrase contenant le son recherché est prononcée. L'apprenant doit retrouver le nombre de fois qu'il entend le son donné (pas d'exemple dans ce dispositif).

Pour éviter que l'apprenant réalise une tâche sans compléter la tâche de sensibilisation qui doit précéder, ces tâches phono-articulatoires doivent se retrouver dans un même module et être séquencées dans l'ordre optimum d'apprentissage qui pourrait être d'abord la sensibilisation à la différence de sons entre la L1 et la L2, ensuite une distinction entre deux sons semblables dans la L2, pour arriver enfin à la prononciation de ces deux sons. Le problème de modules longs et monotones se pose ;

il ne faut donc pas travailler plusieurs paires de sons à la fois pour éviter ainsi un module trop long.

- **2.06.00** Après ce travail sur les différents sons, il y a les tâches de la chaîne parlée<sup>289</sup> qui sensibilisent l'apprenant à l'accent tonique. Il y a d'abord l'accent tonique d'un mot, et ensuite il y a celui d'un groupe de mots voire d'une phrase.
- **T 2.06.01** L'apprenant écoute un mot qu'il visualise simultanément sur l'écran. Il doit cliquer sur la syllabe accentuée. Pour l'aider à différencier entre les syllabes à accents toniques et celles non accentuées, les mots peuvent être choisis par famille de mots où deux mots de la même famille n'ont pas l'accent tonique sur la même syllabe. Quelques uns avec un accent tonique sur la même syllabe peuvent être choisis pour maintenir la vigilance de l'apprenant. Ex 1. Son et texte : Rectangle. Ex 2. Son et texte : rectangular. Ex 3 : Son et texte : neighbour. Ex 4 : Son et texte : neighbourhood. Quand c'est juste, l'apprenant entend ensuite le mot dans une phrase « Rectangular objects have the shape of a rectangle ». La possibilité d'enregistrement et de comparaison est offerte.

#### **Fake Hormones : tâche 2.06.01 Tonic accent**

Introduction : Entendez-vous l'accent tonique en anglais? Voici une activité qui vous guidera à mieux le reconnaître. Ecoutez la phrase proposée. Pour chaque phrase, un mot est choisi. Portez votre attention sur ce mot. Sur quelle syllabe est placé l'accent tonique? Cliquez sur la syllabe. La phrase suivante vous propose un mot de la même famille. Est-ce que l'accent tonique est toujours au même endroit? Ecoutez-bien.

phrase 1 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [1/20]

son : Fake hormones replace natural hormones in animals and men.

texte : hor mones

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the other one?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel and consonant sounds. Notice that the

<sup>289</sup> Ginét, 1997, pp. 119-20.

other syllable, the weaker one, is pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing it.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 2 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [2/20]

son : Hormonal changes in young adolescents cause acne problems and sleepiness.

texte : hor mo nal

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 3 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [3/20]

son : The rapid development of problems linked to chemical absorption is cause for worry.

texte : de vel op ment

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them. Also notice that the syllable that is accentuated in English is not pronounced in French. Since it is the accentuated syllable in English, the word can not be pronounced without pronouncing this syllable.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 4 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [4/20]

son : In order to develop a cure for some of these diseases, doctors must first find the culprits.

texte : de vel op

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them. Also notice that the syllable that is accentuated in English is not pronounced in French. Since it is the accentuated syllable in English, the word can not be pronounced without pronouncing this syllable.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 5 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [5/20]

son : Fortunately, strange animal behaviour is not yet a common happening.

texte : be hav ior

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 6 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [6/20]

son : Psychology and sociology belong to the behavioral sciences.

texte : be hav ior al

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 7 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [7/20]

son : If chemicals are responsible for certain pathologies that we've noticed, how many more pathologies must exist that we haven't yet noticed!

texte : re spon si ble

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 8 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [8/20]

son : The responsibility falls on us, the consumers who demand bigger and prettier fruits and vegetables.

texte : re spon si bil i ty

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 9 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [9/20]

son : Different organizations are now financing studies on fake hormones.

texte : or gan i za tions

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 10 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [10/20]

son : It's no secret: if you want to study, you must organize your time.

texte : or gan ize

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 11 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [11/20]

son : The research done so far points to two main culprits : plastics and pesticides.

texte : re search

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the other one?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllable, the weaker one, is pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing it.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 12 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [12/20]

son : Although scientists will research until they've discovered the truth, will the truth be told to everyone?

texte : re search



écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the other one?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllable, the weaker one, is pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing it.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 13 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [13/20]

son : [British accent] The research done in laboratories is not very encouraging.

texte : lab o ra to ries

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 14 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [14/20]

son : [American accent] The research done in laboratories is not very encouraging.

texte : lab o ra to ries

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them. Notice also that the difference between American and British accents here influences the tonic accent as well, which is quite rare in fact.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 15 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [15/20]

son : People with allergies are extremely sensitive to particles we can neither see nor feel.

texte : sen si tive

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 16 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [16/20]

son : An acute sensitivity to the sun can produce allergic reactions such as rashes.

texte : sen si tiv i ty

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 17 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [17/20]

son : Natural hormones allow the endocrine system to perform correctly.

texte : nat u ral

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 18 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [18/20]

son : If plant genes were selected naturally, improvements in crops would be erratic at best.

texte : nat u ral ly

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ;  
l'apprenant répète la phrase.

phrase 19 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [19/20]

son : Can we ever return to a completely natural environment?

texte : en vi ron ment

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables,

the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 20 : texte : Click on the syllable that is accentuated. [20/20]

son : Environmental problems should interest everyone.

texte : en vi ron men tal

écran d'aide : Does the speaker spend more time pronouncing this syllable? Is this vowel longer than the others?

écran suivant : Yes, this is the syllable where the speaker stresses the vowel sound. Notice that the other syllables, the weaker ones, are pronounced more quickly, giving the impression that the speaker is swallowing them.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; l'apprenant répète la phrase.

(A la fin, l'apprenant écoute les phrases et ses enregistrements.)

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document to work with. Select three or four sentences that contain words with more than one syllable. Write out the sentences on paper, underlining the words you chose. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

son : Red vs Grey squirrels. Red squirrels have been losing ground to grey ones in Great Britain since the grey squirrel was introduced from North America over a century ago. There are now over two and a half million grey squirrels in England, Wales and Scotland and only 160,000 red ones left from a population of over 3 million at one time. Grey squirrels have a larger diet, they can eat many more varieties of seeds than the reds, and they can digest them when they are not quite ripe. Red squirrels can only digest seeds when they are very ripe. So the greys get to the food before the reds, which means that red squirrels starve in the winter time. Also, the Norway spruces which produce cones that can feed the red squirrels, produce them only once every three or four years.

**Explication** : Le fait de comparer deux mots de la même famille aide à sensibiliser l'apprenant à comprendre d'abord qu'un accent tonique existe à l'intérieur des mots. Ensuite, pour arriver à faire une comparaison, il faut remarquer les

différences. L'effort que cela peut demander à l'apprenant pourrait l'amener à constater les accents toniques quand il écoute ou qu'il réalise un autre travail de compréhension orale. Puis l'apprenant doit répéter la phrase. S'il a fait le bon constat concernant l'accent tonique d'un mot choisi, il fait attention à ce mot dans la phrase et fait l'effort de mettre l'accent sur la bonne syllabe. Même s'il n'y arrive pas parfaitement, la conscientisation de cet aspect phonologique pourra créer un besoin qui poussera l'apprenant à rester vigilant dans son travail d'écoute futur.

Les modules vont porter de plus en plus souvent sur des contextes autres que le document tout en restant à l'intérieur du même sujet. Nous avons constaté que les apprenants arrivent bien jusqu'ici à travailler sur le même document parce qu'ils pratiquent les cinq ou six modules qui les intéressent le plus. En deux séances de travail, ils ont terminé avec le document *Fake Hormones*. En revanche, ceux qui veulent pratiquer tous les modules phonologiques pour la logique de progression dans l'apprentissage phonologique ne devraient pas être obligés d'entendre toujours les mêmes phrases. En outre, il se peut que les apprenants ne finissent pas les modules s'ils avaient à constater que les mêmes phrases revenaient toujours.

- **T 2.06.02** L'apprenant entend une phrase. Il doit taper le mot de la phrase dont l'accent tonique se trouve sur la *énième* syllabe. Ex. Son : The dentist pulled out the tooth instead of filling it. Texte : Taper le mot dont l'accentuation se trouve sur la deuxième syllabe. Si l'apprenant rencontre des difficultés, il peut avoir accès à la prononciation isolée des mots de plus d'une syllabe. Ensuite il réécoute la phrase et tape sa réponse.

### **Fake Hormones : tâche 2.06.02 accent tonique**

Introduction : Pour chaque phrase que vous entendrez, il y aura au moins un mot dont l'accent tonique se trouve sur la 2e syllabe. Tapez-le dans le blanc, cliquez à côté du mot, puis sur SUITE.

phrase 1 : texte : Find the word that has a tonic accent on the second syllable. Type it in the blank, click next to the word, then on SUITE. If you want to see the written sentence to see how the words are spelled, click on « text ». [1/5]

son : The deathwatch beetle eats through oak timber and destroys it.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; le mot apparaît sur l'écran ; l'apprenant répète la phrase.

phrase 2 : texte : Find the two words that have a tonic accent on the second syllable. Type them in the blanks, click next to the last word, then on SUITE. If you want to see the written sentence to see how the words are spelled, click on « text ». [2/5]

son : The beetles' enemies, spiders and clerid beetles, are effective predators, eating a third of the beetles as they emerge from the wood in the spring.

écran suivant : répétition de la phrase puis des mots ; les mots apparaissent sur l'écran ; l'apprenant répète les mots.

phrase 3 : texte : Find the two words that have a tonic accent on the second syllable. Type them in the blanks, click next to the last word, then on SUITE. If you want to see the written sentence to see how the words are spelled, click on « text ». [3/5]

son : Chemical treatment of oak beams removes the predators without doing much harm to the pest.

écran suivant : répétition de la phrase puis des mots ; les mots apparaissent sur l'écran ; l'apprenant répète les mots.

phrase 4 : texte : Find the two words that have a tonic accent on the second syllable. Type them in the blanks, click next to the last word, then on SUITE. If you want to see the written sentence to see how the words are spelled, click on « text ». [4/5]

son : The beetles are especially attracted to humid, rotting wood.

écran suivant : répétition de la phrase puis des mots ; les mots apparaissent sur l'écran ; l'apprenant répète les mots.

phrase 5 : texte : Find the word that has a tonic accent on the second syllable. Type it in the blank, click next to the word, then on SUITE. If you want to see the written sentence to see how the words are spelled, click on « text ». [5/5]

son : Many historical monuments are beetle-ridden.

écran suivant : répétition de la phrase puis du mot ; le mot apparaît sur l'écran ; l'apprenant répète le mot.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document to work with. Select three sentences that contain words accented on the second syllable. Write out the sentences on paper, underlining the words you chose. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

son : Of Mice and Tigers : One of the reasons tigers are endangered in China is because their bones are used in traditional medicine. In order to eliminate this problem while keeping the medicine, scientists have been looking for a substitute for decades. They have finally found an alternative : mole rat bones. Apparently, they have the same effect in treating arthritis and rheumatism. There are some 200 million mole rats in China, so they won't become an endangered species, at least not for a long time to come. Another endangered animal used in Chinese medicine is the musk deer. In 1993, another animal was found to replace it.

**Explication :** Ce module est la suite logique du module précédent. Après avoir écouté attentivement des mots dans le module 2.06.01 pour entendre l'accent tonique de chaque mot, il serait intéressant de demander aux apprenants de chercher uniquement les mots ayant l'accent tonique sur une certaine syllabe, ici la deuxième. Cette étape ne propose plus un mot comme dans le module précédent. Il propose toute une phrase. C'est l'apprenant qui doit retrouver le ou les mots qui contiennent l'accent tonique demandé. Dans ce module il met en pratique ce à quoi il a été sensibilisé dans le module précédent. Ce travail sur toute une phrase doit l'amener à comprendre que plusieurs mots dans une seule phrase peuvent contenir un accent tonique sur la même syllabe. Il est important de passer par cette étape avant de procéder à une sensibilisation d'accentuation d'une phrase et non plus sur des mots.

L'apprenant a la possibilité de voir les mots écrits car ce n'est pas un module sur l'orthographe. S'il choisit le mot juste mais le tape mal dans le trou, l'ordinateur ne peut pas le distinguer d'un mot erroné. L'apprenant est donc tenu de le taper juste. En regardant la phrase écrite, il peut retrouver le mot qu'il a choisi et le taper correctement.

Les sons non accentués sont souvent laissés de côté. Pourtant il faut que l'apprenant soit également sensibilisé à ces sons car ils sont souvent porteurs de sens qui échappe à un apprenant non-averti. Les affaiblissements, les élisions et les contractions font partie de ce groupe.

- **T 2.07.01** L'apprenant distingue d'abord entre le son accentué et le son non accentué d'un même mot en cliquant sur le texte **accentué** ou **non accentué**. Ex 1. Son 1 : can (accentué) Texte 1 : non accentué Texte 2 : accentué. Son 2 : can

(non-accentué). Texte comme pour son 1. Puis les mêmes sons se retrouvent dans des phrases. Le travail est le même. L'apprenant doit distinguer la phrase qui contient le son accentué et celle qui contient le son non accentué.

### **Fake Hormones : tâche 2.07.01 Les syllabes accentuées et non-accentuées**

Introduction : N'avez-vous jamais remarqué que certains petits mots « disparaissent » à l'oral en anglais? En fait, ce sont des mots qui se prononcent très rapidement et qui ne sont pas accentués, mais dont il ne faut pas ignorer l'existence si on veut comprendre la phrase. Ici, nous allons voir ces petits mots insérés dans deux phrases. Dans une phrase, il est non-accentué, dans l'autre, il est accentué. Trouvez le mot indiqué, écoutez les deux phrases et indiquez dans quelle phrase se trouve la prononciation accentuée du mot.

phrase 1 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [1/8]

texte 2 : of

son 1 : In Denmark, this type of cancer has risen 300%.

son 2 : What are these compounds made of?

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 2 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [2/8]

texte 2 : can

son 1 : It's a fake hormone which can replace estrogen.

son 2 : We can't allow bald eagles to disappear, can we?

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 3 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [3/8]

texte 2 : to

son 1 : If we look back to strange animal behaviour in the past, we'll notice things like female gulls nesting together.

son 2 : What is testicular cancer linked to?

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 4 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [4/8]

texte 2 : from

son 1 : Fish from Lake Michigan were used to feed minks.

son 2 : Where did so much DDT come from?

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [Répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 5 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [5/8]

texte 2 : have

son 1 : Eagles feeding in Florida had been reported to have lost their instinct to mate.

son 2 : In order to produce dioxin, a compound must have chlorine.

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 6 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [6/8]



texte 2 : not

son 1 : Laboratory experiments are not encouraging.

son 2 : Laboratory experiments aren't very encouraging.

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 7 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [7/8]

texte 2 : used

son 1 : Fish from Lake Michigan were used to feed minks.

son 2 : These minks were used to being handled.

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

phrase 8 : texte : Click on the sentence in which the following word is accentuated. [8/8]

texte 2 : might

son 1 : The noise? It might be the wind or it might be the rain...

son 2 : It might be, but I doubt it...

écran d'aide : The word indicated exists in both sentences. Are you sure you hear it better in this one? If you're having a problem, try writing out both sentences first, listen to them again, and see where the word is pronounced more clearly.

écran suivant. That's right. Now you try pronouncing each sentence being aware of the different accentuation of the word. Repeat when the little light turns red.

son : [répétition des deux phrases, l'une après l'autre. L'apprenant répète chaque phrase en s'enregistrant.]

(Ecoute des phrases et des enregistrements.)

**Explication** : Les mots ou syllabes non accentués posent de gros problèmes aux apprenants dans la compréhension détaillée des phrases. Ceci peut provoquer une

incompréhension au niveau plus global du document. Un essai a été tenté avec une étudiante en mars 1998 pour la sensibiliser à ces différences d'accentuation. C'était une étudiante qui avait des problèmes d'audition en français. Dans sa L1, elle avait développé une stratégie de compréhension qui lui permettait de compenser ce qu'elle entendait mal. Pour l'aider à développer une telle stratégie en anglais, nous lui avons demandé de travailler certains exercices à partir d'une cassette-audio. Elle devait d'abord transcrire les cinq premières phrases en laissant des trous aux endroits où elle n'entendait pas ce qui était dit. Ensuite, il fallait qu'elle réfléchisse au sens global de l'extrait. A partir du moment où elle comprenait le sens, elle devait réécrire les phrases en entier compte tenu de ses connaissances de la L2, de sa structure et de ses formes. Une fois que les cinq phrases étaient terminées, elle repassait la cassette et déterminait si les trous pouvaient logiquement contenir les mots qu'elle avait insérés. L'étudiante a fait ce travail deux heures par semaine pendant un mois. Elle a constaté que les mots qu'elle n'entendait pas étaient souvent les mêmes, et surtout qu'elle découpait mal les autres mots dans la phrase pour compenser. A la fin, elle faisait de plus en plus confiance aux structures et formes qu'elle connaissait, et elle s'interdisait de découper les mots. Elle remplissait les « trous d'inaudition » par les mots qu'elle avait appris à « entendre » malgré le fait qu'ils lui étaient inaudibles. Les huit heures de travail ne lui ont pas permis de structurer une stratégie de compensation aussi efficace que celle qu'elle a en français. Cependant, grâce à ce travail de sensibilisation, elle était mieux préparée à comprendre l'anglais à l'oral.

Ce module adapte ce travail pour le multimédia. L'apprenant sait que le mot qui lui est indiqué à l'écran se trouvera à l'intérieur des deux phrases qu'il entendra. Dans l'une des phrases, le mot est accentué et l'apprenant devrait le remarquer assez facilement. L'autre phrase contient le mot dans sa version non-accentuée. Ici, il se peut que l'apprenant ait plus de mal à l'entendre. Il doit développer une stratégie de compensation qui fonctionne grâce à ses connaissances des structures et des formes de la L2. Ce qui nous paraît important pour le développement de son interlangue est le fait que l'apprenant soit amené à réfléchir à l'accentuation et la non-accentuation de certains mots.

- **T 2.07.02** L'apprenant doit distinguer les phrases contenant le son indiqué et celles qui ne le contiennent pas. Il peut également distinguer quel mot, parmi une liste de mots donnée, se trouve dans chaque phrase.

### **Fake Hormones : tâche 2.07.02 Trouver les mots non-accentués**

Introduction : Parmi les mots que nous venons de voir, (of, can, to, from, have, not, used, might), lequel entendez-vous dans chacune des phrases suivantes? Cliquez sur le mot que vous entendez, ou bien s'il n'y a pas un de ces huit mots, cliquez sur « aucun ».

phrase 1 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? [1/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, *aucun*

son : Help! What have I done?

image : pirate qui fait peur à une jeune fille

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 2 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? [2/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, *aucun*

son : Power Ranger to the rescue!

image : Un Power Ranger!

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 3 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? [3/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, "aucun"

son : A sea anemone might be dangerous for most fish, but it's a haven for this one.

image : anémone

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 4 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? [4/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, "aucun"

son : Hasn't this gone a bit too far?

image : bébé plein de nourriture sur la figure

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 5 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? [5/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, "aucun"

son : Now this is a cowboy!

image : cowboy

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 6 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? [6/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, "aucun"

son : He claims he's from Florida.

image : Mickey Mouse

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 7 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? (there are two) [7/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, "aucun"

son : Of course, anyone can make a mistake.

image :

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase écrite et à l'orale ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

phrase 8 : texte 1 : Which of the following words do you hear in the sentence? (There are four) [8/8]

texte 2 : of, can, to, from, have, not, used, might, "aucun"

son : I can't get used to this heat.

image : photo du désert

écran d'aide : If you're having a problem, try writing out the sentence first. Is there a word missing to give the sentence meaning?

écran suivant : La phrase est à l'écrit et à l'oral ; l'apprenant répète la phrase en s'enregistrant.

**Explication** : Ce module est l'étape logique après le module précédent.

Alors que l'apprenant devait retrouver le mot non-accentué dans le module précédent,

ici, il ne sait pas quel mot il rencontrera ni si la phrase contient un des mots de la liste. Il est forcé à mettre en pratique la stratégie de compensation qui était demandée dans le module précédent.

- **T 2.07.03** L'apprenant doit transcrire les phrases. Elles contiennent les sons non accentués et accentués déjà exploités dans les modules précédents. Il doit aussi y avoir des phrases qui ne contiennent pas ces sons ou il peut y avoir des phrases contenant deux sons pour maintenir la vigilance de l'apprenant. Ex. Can I help you with your work or can you do it by yourself? Cette tâche peut faire partie du module 2.07.02.
- **T 2.07.04** L'apprenant répète, après une première écoute, les phrases (avec ou sans le son étudié) qu'il vient de travailler. Cette tâche peut faire partie du module 2.07.02.
- **T 2.07.05** Cette tâche peut sensibiliser l'apprenant à la distinction entre « can » et « can't » (américain). L'apprenant écoute une phrase et doit cliquer sur **can** ou **can't** selon ce qu'il entend. Il aura noté auparavant qu'à la forme positive, « can » est non-accentué. La distinction devient donc plus simple. Quelques phrases avec « can » (accentué) devraient faire partie de cette activité ainsi que des phrases qui ne contiennent pas ces mots. Ex. Son 1. Please Daddy, can I? Son 2 : If you can't do it, who will? Son 3 : Can you climb as well as your sister? (pas de module pour cette tâche).
- **T 2.07.06** Un travail de répétition doit suivre pour structurer ces découvertes.
- **T 2.07.07** Pour les élisions, une façon de sensibiliser l'apprenant est de lui fournir la phrase à l'oral et une partie à l'écrit avec un trou par mot manquant qu'il doit remplir. L'apprenant écoute la phrase et doit remplir les trous. Ex. Son : First, I'm going to show you how it works, then I'll let you try it yourselves (les mots soulignés représentent les trous). Il est important que l'apprenant comprenne le sens de la phrase pour cette activité s'il doit compenser certaines lacunes. Le

contexte doit être clair soit par la phrase même, soit en intégrant la phrase dans un dialogue, soit en utilisant des images (pas de module pour cette tâche).

- **T 2.07.08** La suite logique des activités précédentes serait un travail de transcription de dialogues authentiques, de courts extraits de films, etc.
- **T 2.07.09** Une fois que l'apprenant maîtrise ces sons à l'écoute, il est prêt à les reproduire. La tâche peut consister à écouter une phrase déjà travaillée et à la répéter. Après toutes les activités de répétition, bien sûr, l'apprenant a la possibilité de s'écouter. Il doit se poser la question « Est-ce que j'utilise l'élosion ou est-ce que je sépare encore tous les mots? ». D'ailleurs, la question peut être posée à l'apprenant pour l'obliger à y répondre avant de pouvoir continuer.

L'intonation aussi est porteuse de sens. Elle a une fonction phonosémantique.<sup>290</sup>

- **2.08.00** Les tâches suivantes tentent d'amener l'apprenant à reconnaître des schémas intonatifs simples (courbes ascendantes ou descendantes) pour leur permettre de distinguer une interrogation d'une affirmation ou d'un ordre, et de percevoir le sentiment du locuteur (surprise, énervement, joie, etc.)
- **T 2.08.01** L'apprenant écoute une phrase et doit cliquer sur la bonne courbe (ascendante ou descendante). Il doit aussi cliquer sur le sens qu'elle véhicule. (surprise, joie, énervement, etc.) Ex. Son : "Thelma, let's get out of here!" Image 1 : Courbe ascendante. Image 2 : Courbe descendante. Texte 1 : étonnement. Texte 2 : joie. Texte 3 : mécontentement. (Pas de module pour cette tâche)
- **T 2.08.02** Ensuite, un travail d'imitation doit suivre celui de la sensibilisation. L'apprenant retrouvera les mêmes courbes et les mêmes sens (mais pas nécessairement les mêmes phrases). Il doit les répéter. Il s'écoute et décide s'il suit le même schéma intonatif que l'extrait original. Il peut travailler chaque phrase jusqu'à ce qu'il atteigne la même intonation. S'il n'y arrive pas, ce qui est

---

<sup>290</sup> Ginet, 1997, p. 120.

important pour l'instant est qu'il entende l'écart entre sa production et le modèle (pas de module pour cette tâche).

- **T 2.08.03** L'apprenant appréhende un dialogue écrit avec un sentiment exprimé à l'écrit à côté de chaque réplique. L'apprenant doit enregistrer le dialogue en y mettant la bonne intonation. Ex. Texte : (espoir) son : « Dad, can I use the car tonight? » (méfiant) Dad : « Why? Where do you want to go? » (informatif) son : « To the movies. » (curious) Dad : « With whom? » (happy) son : « With Michelle. » (soulagé) Dad : « Oh, all right. No problem. »
  
- **2.09.00** Des tâches qui demandent à l'apprenant de distinguer et d'ajouter l'accentuation des mots-clefs font partie de cette série.
  - **T 2.09.01** L'apprenant lit une phrase et l'entend en même temps. Il doit cliquer sur le mot accentué. Il se peut qu'il entende la même phrase deux ou trois fois avec l'accent sur un mot différent à chaque fois. Ex. Son et Texte 1 : In fact, one of Europe's major problems in 1996 was *Mad Cow Disease*. (mot en italique = mot accentué) Son et Texte 2 : In fact, one of *Europe's* major problems in 1996 was Mad Cow Disease. Etc.
  
  - **T 2.09.02** L'apprenant écoute une phrase. Selon le mot accentué, il doit cliquer sur une suite logique de l'énoncé. Ex. Son 1 : John's *driving* to London tomorrow morning. Texte 1 : informative Texte 2 : John, not Tom Texte 3 : Driving, not taking the train. Texte 4 : To London, not to Manchester. Son 2 : *John's* driving to London tomorrow morning. Textes : les mêmes.
  
  - **T 2.09.03** La même tâche peut être faite mais en proposant des phrases entières orales au lieu de suites logiques écrites. Ainsi l'apprenant écoute une phrase ; selon le mot accentué il doit cliquer sur une phrase orale qui veut dire la même chose. Ex. Son 1 : John's driving to *London* tomorrow morning. Son choix 1 : He's going tomorrow, not tonight. Son choix 2 : He's going by car, not by train. Son choix 3 : He's going to London, not to Manchester.

- **T 2.09.04** A ce stade, il serait possible de proposer à l'apprenant d'écouter et de répéter les phrases en prêtant une attention particulière aux mots accentués et en essayant de faire de même. Il s'écoute et compare les mots accentués. Est-ce qu'il a accentué le même mot? Il doit pouvoir entendre l'écart entre sa production et le modèle s'il n'arrive pas à le reproduire.
  
- **T 2.09.05** L'apprenant lit une phrase écrite. Il doit exprimer à l'oral l'intention indiquée sur l'écran. Ex. Texte 1 : Jeff's going to Manchester by train tomorrow night. Texte 2 : Reproduce the sentence orally stressing the fact that he's going to Manchester, (not to London, for instance). L'apprenant s'enregistre. S'il travaille en même temps qu'un autre apprenant, il serait intéressant ici que les deux apprenants (A et B) enregistrent leurs dix phrases et qu'ils s'échangent leurs postes de travail pour écouter l'enregistrement de l'autre. Sur papier, chacun note l'intention de chaque phrase qu'il entend. Ce travail peut aussi être fait par le tuteur.
  
- **2.10.00** Une fois l'accentuation et l'intonation « entendues » par l'apprenant, la sensibilisation au rythme de l'anglais peut être abordée. Les sentiments et les intentions sont transmis par le rythme. Cette segmentation du discours est un facteur essentiel à l'intelligibilité du message, estime Ginet. Nous pouvons distinguer plusieurs éléments : le bon placement de l'accent tonique, l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées, le regroupement des mots par unité de sens, le placement des pauses au bon endroit, et les ruptures de débit (l'accélération et le ralentissement).<sup>291</sup>
  
- **T 2.10.01** L'apprenant écoute une phrase, puis plusieurs rythmes (faits en tapant un objet sur un autre, avec les mains, etc.). L'apprenant doit cliquer sur le rythme qui est le même que celui de la phrase. Cette activité a pour but de sensibiliser l'apprenant au rythme en anglais, et surtout à ce que contient le rythme : des sons forts et des sons faibles, des pauses, un débit rapide, puis lent, le regroupement de sons, etc.

---

<sup>291</sup> Ginet, 1997, p. 122.



- **T 2.10.02** Après ce travail, l'apprenant écoute les mêmes phrases et les voit écrites. Il doit cliquer sur les syllabes accentuées. Cette tâche tente de transférer les nouvelles connaissances sur le rythme à des phrases parlées. Pour l'instant, la tâche vise la reconnaissance du rythme, pas encore la production. Elle travaille aussi la reconnaissance des accents toniques à l'intérieur des phrases.
- **T 2.10.03** L'apprenant écoute une phrase. Il doit taper dans un blanc le mot accentué de la phrase. La même phrase est répétée dans la séquence suivante où la phrase est transcrite avec des blancs pour les mots inaccentués. L'apprenant doit taper les mots, tâche plus difficile car un mot sans accentuation est plus difficile à entendre. L'apprenant doit ainsi trouver des astuces logiques pour pouvoir remplir ces blancs en utilisant ses connaissances sur le fonctionnement de la langue. Cette tâche doit conduire l'apprenant à formuler des hypothèses sur le rythme, les mots inaccentués, et la compréhension d'une phrase.
- **T 2.10.04** L'apprenant entend une phrase. Il voit la phrase transcrite de trois façons différentes : elle est en groupes de mots, et chacune correspond à un groupement différent. L'apprenant doit choisir celle qui correspond au regroupement de mots par unité de sens qui est donné par la phrase à l'oral. Pour souligner l'importance de ce regroupement de mots, il faudrait avoir deux fois la même phrase avec deux groupements différents. Ex 1 : Son : « Look at him eat, John! » Image : Une Maman qui donne à manger à un nourrisson. Texte 1 : Look at him eat John. Texte 2 : Look at him eat John. Texte 3 : Look at him eat John. Ex 2 : « Look at him eat John. » Image : Un lion qui mange une bonne part de viande. Texte 1 : Look at him eat John. Texte 2 : Look at him eat John. Texte 3 : Look at him eat John.
- **T 2.10.05** L'apprenant doit trouver le ou les emplacements des pauses. Pour ce faire, il écoute une phrase. Ensuite il la voit écrite. Sous la phrase écrite, il y a trois flèches indiquant chacune un endroit différent de la phrase. Il doit cliquer sur la flèche qui indique l'emplacement de la pause de la phrase à l'oral. Ex : Son : « Yeah, it's like the time when I was a little girl, and we all went to Old

Orchard Beach for the day... » Texte : Yeah, it's like the time [1<sup>ère</sup> ↑]when I was a little girl, [2<sup>e</sup> ↑]and we all went to Old Orchard Beach [3<sup>e</sup> ↑]for the day...

- **T 2.10.06** C'est dans cette tâche que l'apprenant écoute les mêmes phrases et doit les répéter en imitant le rythme et l'accentuation. En écoutant son enregistrement, il a une liste de questions auxquelles il doit répondre pour essayer de comparer son rythme au modèle. Les questions peuvent être les suivantes : Avez-vous marqué l'accentuation dans les mots accentués? Avez-vous marqué l'accentuation du mot clef? Avez-vous accentué (en moins fort) les mots secondaires? Avez-vous mis en groupe les mots qui vont ensemble? Etc.
- **T 2.10.07** L'apprenant écoute des phrases plus longues. Il les répète en commençant par la fin. Ex. Son 1 : Would you like to go see a film tonight or would you rather go dancing? Son 2 : go dancing? [répétition] Son 3 : rather go dancing? [répétition] Son 4 : would you rather go dancing? [répétition] Son 5 : a film tonight, or would you rather go dancing? [répétition] Son 6 : to go see a film tonight, or would you rather go dancing? [répétition] Son 7 : Would you like to go see a film tonight, or would you rather go dancing? [répétition] Le rythme est plus important pour des phrases plus longues.
- **T 2.10.08** L'apprenant regarde une image / entend un dialogue / lit un texte riche et ambigu, qui stimule l'apprenant à poser des questions / à réagir avec surprise ou colère, etc. Il doit enregistrer ses questions / commentaires / réactions. Quand il termine une série d'enregistrements, il les réécoute pour vérifier le rythme et l'accentuation. S'il n'est pas satisfait, il peut recommencer. Ce travail ne peut pas être envisagé sans l'aide d'un tuteur qui donnera son avis à l'apprenant, ou qui enregistrera la même phrase que l'apprenant avec un rythme authentique. Des enregistrements de réactions d'anglophones pourraient être présentés à la fin.
- **T 2.10.09** L'apprenant écoute et lit un dialogue. Ensuite il le réécoute en répétant en synchronie ; il essaie de suivre le rythme de l'enregistrement. Ceci peut être fait avec une chanson, mais la chanson doit être choisie pour son rythme et son intonation anglais. Quand l'apprenant écoute les deux enregistrements en même

temps, il compare directement son rythme avec celui de l'anglophone. Ceci est difficile à faire en différé, surtout par un apprenant qui n'a pas encore suffisamment de maîtrise du rythme pour bien le percevoir. Malheureusement, ce type d'activité est encore impossible à faire techniquement sur multimédia, car l'ordinateur ne peut pas gérer l'ouverture de deux sons dans le même logiciel en synchronie. Il ne peut pas enregistrer et faire écouter un son en même temps non plus. Un lecteur de cassettes audio doit être mis à la disposition des apprenants qui veulent faire ce type de travail. C'est une activité citée par Ginet<sup>292</sup> qui nous paraît incontournable pour pratiquer le rythme. Il nous semble impératif d'ajouter un dispositif en plus du multimédia.

Pour mettre en pratique ce travail de sensibilisation au rythme, les activités en atelier de communication sont très utiles. L'apprenant un peu motivé, néanmoins, pourrait s'entraîner sur le multimédia avec un deuxième apprenant pour faire le travail suivant.

- **T 2.10.10** Les apprenants sont dirigés vers une production radiophonique. Ils choisissent le type d'histoire qu'ils auront à produire à la radio : policier, fantastique, horreur, etc. Pour chaque histoire, les personnages sont présentés - images, descriptions, etc.. Le résumé de l'histoire est donné. Ensuite chaque apprenant parle à son tour. Des indications sont données : le personnage raconte que... . Il est en colère. L'apprenant a donc une trame sans pour autant être limité par la répétition car c'est à lui de décider comment il exprimera ses phrases. Ils écoutent le dialogue en continu à la fin et sont incités à demander au tuteur de l'écouter pour faire des commentaires sur le rythme et l'accentuation du dialogue. Un dialogue entre anglophones peut être présenté à la fin. Le dialogue des apprenants peut être enregistré pour que leur enseignant puisse donner des suggestions pointues sur le rythme et l'intonation.

---

<sup>292</sup> Ginet, 1997, p. 123.

## E. Modules de compréhension orale

Les modules suivants ont été conçus pour amener l'apprenant vers une meilleure compréhension du document *Fake Hormones*. Néanmoins, ils demandent souvent un travail plus global à l'apprenant, l'objectif des tâches étant la sensibilisation à la L2 dans le but d'améliorer l'interlangue de celui-ci. Nous avons réalisé uniquement les modules qui avaient un lien avec le document.

### 1. Travail sur la lexie

Certains problèmes de compréhension viennent simplement d'un manque de vocabulaire ou de réflexion sur le vocabulaire. Dans ces modules, nous préconisons une sensibilisation au vocabulaire et au contexte auquel il est lié. Un travail est aussi prévu pour sensibiliser les apprenants aux ressemblances et aux écarts qu'il y a à l'intérieur de la lexie des deux langues.

- **0.100** Les tâches suivantes travaillent la motivation cognitive en créant des besoins relais et des prises de conscience de différentes notions ou fonctions de certaines lexies.
- **T 0.104** L'apprenant entend une phrase puis une lexie prise de la phrase. Il lit deux ou trois définitions et doit choisir celle qui correspond à la lexie telle qu'elle est utilisée dans la phrase. Les définitions sont en anglais pour habituer l'apprenant à faire un travail de recherche de définitions dans un dictionnaire unilingue. Les lexies sont choisies selon leurs différentes significations en L1 et L2 ou parce qu'elles ont des homonymes en L2 qui peuvent prêter à confusion. Les définitions reflètent les différents sens possibles des lexies.

#### **Fake Hormones : Tâche 0.104 Les définitions**

Introduction : Les définitions. Vous allez entendre une phrase prise du document *Fake Hormones*. A l'écran, vous verrez un mot de la phrase et ses définitions différentes retrouvées dans

le dictionnaire. Pouvez-vous trouver la définition qui correspond au mot dans le contexte du document?

mot 1 : texte : Click on the definition corresponding to the context.

son : And then it regulates cell division.

texte 1 : cell

texte 2 : a small room, as in a prison

texte 3 : a small hollow, as in a honey comb

texte 4 : a small unit of protoplasm that make up all plants and animals.

Écran suivant : texte : You understand the context very well.

écran d'aide en cas d'erreur : texte : Prisons and honeycombs have nothing to do with our document!

mot 2 : texte : Click on the definition corresponding to the context.

son : Another example is minks, farm-bred minks. They were unable to reproduce.

texte 1 : reproduce

texte 2 : to make a copy of something

texte 3 : to produce offspring, young, children...

Écran suivant : texte : You understand the context very well.

écran d'aide en cas d'erreur : texte : When minks reproduce, they make baby minks, not photocopies !

mot 3 : texte : Click on the definition corresponding to the context.

son : A third example is that of gulls that had a strange behaviour. In fact, females would nest together.

texte 1 : gull

texte 2 : a gray and white water bird with webbed feet

texte 3 : a person who is easily tricked ; dupe

Écran suivant : texte : That's right, a sea gull.

image : mouette

écran d'aide en cas d'erreur : texte : People don't nest ; birds do! [to nest = faire son nid]

image : mouette

mot 4 : texte : Click on the definition corresponding to the context.

son : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

texte 1 : common

texte 2 : of an entire community ; public

texte 3 : familiar ; usual

texte 4 : vulgar ; coarse

Écran suivant : texte : You understand the context very well.

écran d'aide en cas d'erreur : texte : A chemical cannot belong to a community ; nor can it be "vulgar". Only people can be vulgar. It is said to be common because it is widespread, easily found...

mot 5 : texte : Click on the definition corresponding to the context.

son : The latter plastic is found in water bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

texte 1 : tin

texte 2 : a soft, silver-white, metallic chemical element

texte 3 : a pan, box, etc. made of tin

texte 4 : a metal container in which foods, etc. are sealed for preservation

Écran suivant : texte : Yes, a tin.

image : boîte de conserve

écran d'aide en cas d'erreur : texte : In the sentence, you should have heard the speaker mention "food" that is found in tins. This should have given you a good indication of the correct definition...

image : boîte de conserve

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document to work with. Select four or five words that could cause comprehension problems. Write out the sentences on paper, underlining the words you chose. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Cartoons and epilepsy : In Japan recently, young children and certain adults were taken to the hospital one evening. They were all suffering from muscle spasms and nausea. Now what caused these epilepsy-like seizures was in fact a cartoon character that they were watching that night. It was a character with eyes that were flickering just like strobe-lights. These are what caused the trauma. Doctors say that the seizures, although they were unpleasant, weren't dangerous, and that all the children and the adults would soon recover. Needless to say the cartoon was cancelled.

**Explication** : Ce travail est centré uniquement sur le sens. En effet, dans la phase 0, il faut amener l'apprenant à se rendre compte des points qu'il doit encore travailler. Ces points concernent autant la forme que le fond. Voilà pourquoi une tâche sur le sens des mots en contexte est importante. L'apprenant doit s'entraîner à utiliser le contexte pour comprendre les mots qui lui posent problème. Ici, les différentes définitions du mot sont données car il est impossible, avec notre logiciel, de demander à

l'apprenant de taper la définition, étant donné que le logiciel ne pourra pas reconnaître une bonne définition si elle n'est pas exactement comme celle entrée dans sa mémoire. Qui plus est, dans cette phase, il est préférable de faire reconnaître plutôt que de faire produire.

Le but de cette tâche n'est pas non plus d'entraîner l'apprenant à consulter le dictionnaire pour chaque mot inconnu, bien au contraire. Il est souhaité que ce module l'inspire à utiliser plutôt le contexte pour formuler une signification, même si elle est un peu vague au départ. Le module est conçu pour que l'apprenant puisse retrouver presque toutes les réponses du premier coup afin qu'il prenne confiance en son jugement, sans pour autant être trop facile dans son ensemble.

Dans la première phrase, le mot « cell » a été choisi. C'est un mot qui peut faire penser au mot français « cellule ». Il y a le mot « division » qui suit pour ajouter à la facilité. « To reproduce » dans la phrase suivante est précédé d'un contexte d'animaux. La reproduction de photocopieuse doit être facilement mise à l'écart. Le mot « gulls » dans la troisième phrase est suivi de l'idée d'un nid. Ce ne peut pas être une personne. « Common » dans la quatrième phrase ressemble assez au mot « commun » en français. Il reste la dernière phrase où la définition de « tin » peut poser des problèmes, mais le mot est bien connu, ce sera la définition qui posera des problèmes, pas sa signification. Ceci dit, il existe un certain équilibre dans la mesure où, si l'apprenant ne prête pas assez d'attention aux phrases, ces « indices » ne paraîtront pas faciles et il risque de rencontrer quelques problèmes. Dans ce cas, le souhait qu'il ait confiance en son jugement ne sera peut-être pas atteint. Néanmoins, la tâche aura amené l'apprenant à réfléchir sur le fait que le contexte peut être une façon de déterminer la signification d'un mot.

- **0.200** Des tâches ont été conçues dans le but d'amener l'apprenant à éviter la nativisation en réalisant un travail sur le bas niveau en analysant l'*input*.
  
- **T 0.202** L'apprenant écoute deux phrases semblables ; une seule lexie change. Elle est choisie par rapport à la nativisation possible de la L1. L'apprenant doit indiquer quelle lexie se dit dans ce contexte en cliquant sur la phrase.

## Fake Hormones : Tâche 0.202 Le mot juste

Instructions : Trouvez le bon mot. Vous allez entendre deux phrases semblables avec un mot qui change. Trouvez celle qui utilise le mot le plus adapté au contexte du document *Fake Hormones*.

Phrase 1 : texte : Click the correct sentence then click SUITE.

Son 1 : polluants or pollutants.

Son 2 : The lake was later found to contain chemical pollutants.

Son 3 : The lake was later found to contain chemical pollutants.

Ecran suivant : son et texte : That's right : « pollutants » does not exist in English. The correct word is « pollutants ».

Ecran d'aide pour réponse erronée son et texte : « Polluants » does not exist in English. The verb is « to pollute » so the noun has kept the « t » > « pollutants ».

Phrase 2 : texte : Click the correct sentence then click SUITE.

Son 1 : experiences or experiments

son 2 : Laboratory experiences are not encouraging.

son 3 : Laboratory experiments are not encouraging.

Ecran suivant : son et texte : Good going! An experience is a happening you live through ; an experiment is what you do in a laboratory.

Ecran d'aide pour réponse erronée : son et texte : An experience is a happening you live through ; an experiment is what you do in a laboratory to test a hypothesis, for example.

Phrase 3 : texte : Click the correct sentence then click SUITE.

Son 1 : to feed or to aliment

son 2 : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

son 3 : Fish from Lake Michigan were used to aliment farm-bred minks.

Ecran suivant : son et texte : Of course! « To aliment » is used meaning « to support ». Here, we need the verb « to feed ».

Ecran d'aide pour réponse erronée : texte : « to aliment » is used mainly as « to support ». Here, we need a verb that means « to give food to ».

Son : In English « to aliment » is used meaning « to support ». Here, we need a verb that means « to give food to ».

Phrase 4 : texte : Click the correct sentence then click SUITE.

Son 1 : sensible or sensitive

son 2 : Prostate cancer is also sensible to estrogen levels.

son 3 : Prostate cancer is also sensitive to estrogen levels.



Ecran suivant : son et texte : Good job! When you're « sensible », you're logical, you make sense. « Sensitive » indicates that your senses are acutely aware of the object you're sensitive to.

Ecran d'aide pour réponse erronée : son et texte : When you're « sensible », you're logical, you make sense. « Sensitive », on the other hand, indicates that your senses are acutely aware of the object you're sensitive to : e.g. If your skin is sensitive to the sun, you burn easily on the beach in summertime.

Phrase 5 : texte : Click the correct sentence then click SUITE.

Son 1 : actually or today

son 2 : They work in the small doses found actually in our environment.

son 3 : They work in the small doses found in our environment today.

Ecran suivant : son et texte : Right. « Actually » means « in fact ». When you want to speak of something happening these days, you can use « today ».

Ecran d'aide pour réponse erronée : son et texte : « Actually » means « in fact » and is placed, not as in this sentence, just before the conjugated verb or just after the modal (e.g. You can actually see Mont Blanc from here! or We actually saw Mont Blanc from there yesterday!) When you want to speak of something happening these days, you can use « today » - usually at the beginning or at the end of a phrase.

**Explication :** La phase 0 est le niveau où il est important de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il utilise souvent à tort des expressions venues directement du français. Dans ce document, plusieurs mots invitent le créateur à concevoir une telle tâche : polluants / pollutants ; experiences / experiments ; to feed / to aliment ; sensitive / sensible ; et actually / today.

Pour chaque paire de mots, l'apprenant entend d'abord le choix des deux mots exprimé dans une question, par exemple : « Pollutants or pollutants? ». Ensuite, il entend chaque mot dans la même phrase pour leur donner un contexte, car la plupart des mots existe réellement et donc nécessite cette précision. Ainsi, le mot « sensible » existe, mais il ne se retrouve pas dans une phrase telle que : « Prostate cancer is also sensible to estrogen levels. »

Dans les écrans d'aide, les différences de sens sont explicitées. Ainsi l'apprenant peut mieux saisir pourquoi il fait une erreur quand par exemple il utilise

« actually » à la place de « today ». Pour ce dernier exemple, l'emplacement de ces deux mots est aussi examiné.

Cette tâche n'est pas difficile en soi car il s'agit de sensibiliser l'apprenant à une certaine nativisation. Ceci nous permet de mettre la tâche entière uniquement à l'oral. Seul l'écran d'aide est aussi à l'écrit, et ce pour qu'il soit une aide réelle et non un écran qui complique la tâche de compréhension. Cette tâche quasiment toute à l'oral sert à faire travailler la compréhension orale en dehors de la compréhension du document. En effet, l'apprenant doit aussi faire l'effort de comprendre pourquoi on utilise un mot plutôt qu'un autre pour le contexte donné.

- **0.300** Il est important d'introduire des tâches qui amènent l'apprenant à travailler sa fluidité et la précision.<sup>293</sup> Pour cette phase, ce serait uniquement en réception. Un travail est également possible sur le lexique.
- **T 0.301** L'apprenant écoute une phrase et choisit la phrase écrite qui a le sens le plus proche. Un mot de vocabulaire est visé. Les phrases écrites reflètent des interprétations possibles mais plus ou moins précises de la phrase à l'oral. Ex :  
Son : « Alice was reading the "help wanted" ads. » Phrases écrites : « Alice needed help. », « Alice wanted to help someone », « Alice needed a job. »

### **Fake Hormones : Tâche 0.301 L'appairement**

Introduction : Pouvez-vous trouver la phrase écrite qui est la plus proche du sens de l'extrait oral?

écran 1 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [1/11]

son : This replacement can also limit actions of the endocrine system which firstly monitors sperm production, secondly regulates cell division and thirdly controls the development of the brain's embryonic stage.

texte 1 : Sperm production, cell division and brain development are directly influenced by the endocrine system.

texte 2 : Sperm production, cell division and brain development are directly influenced by the replacement.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

<sup>293</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 57.

Écran d'aide en cas d'erreur : « Which » replaces « the endocrine system » which precedes it directly. Listen again!

écran 2 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [2/11]

son : Also, fish were used, fish used from Lake Michigan to feed farm-bred minks.

texte 1 : The minks ate the fish.

texte 2 : The fish gave bread to the minks.

texte 3 : The fish ate the minks.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : Be careful : « to feed » is not the same as « to eat ». « to feed » = nourrir. « bred » here comes from the verb « to breed » = élever. It has nothing to do with « bread »!

écran 3 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [3/11]

son : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs in the 1970s.

texte 1 : Eggs laid by the bald eagle became brittle because of DDT.

texte 2 : DDT caused eagle eggs to be bald and breakable.

texte 3 : DDT was able to repair the fragile eggs.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : The species of eagle is the « bald eagle », it's not the egg that is bald (chauve)! « Culprit » = guilty. This chemical has not done any good. It is guilty of making the eggs very fragile.

Image : un oeuf

écran 4 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [4/11]

son : The question which people ask is « Couldn't man-made chemicals also be responsible for these unnatural mating behaviours? »

texte 1 : It is possible that chemicals effect reproduction.

texte 2 : Chemicals can not effect reproduction.

texte 3 : Chemicals are unlikely to effect reproduction.

Écran suivant : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : Quand quelqu'un pose une question avec « couldn't », il met l'accent sur la possibilité de l'évènement tel qu'il le conçoit. eg : Sam : « Since there's life on Earth, couldn't there also be life elsewhere? » Sam conçoit qu'il y a une vie extra-terrestre.

écran 5 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [5/11]

son : In 1992, Danish researchers found that human sperm had reduced by 50% between the years 1938 and 1990.

Here, panic finally struck because for the first time, man was the target.

texte 1 : The Danish research brought panic because of its results concerning human reproduction.

texte 2 : Danish scientists made people panic because they studied human sperm counts.

texte 3 : People didn't believe the Danish research and so they struck out at their target in panic.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : It was the result of the research that frightened people. « Panic struck » = people were « struck with panic », they were very frightened. eg : Panic struck among the children during the thunder storm. They ran screaming from one adult to another seeking comfort and silence.

écran 6 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [6/11]

son : Experiments carried out in laboratories showed that sperm production in rats was divided by two once the rats had come into contact with dioxin.

texte 1 : When rats are exposed to dioxin, they produce half as much sperm as before.

texte 2 : When rats are exposed to dioxin, they produce 2% less sperm than before.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Did you hear « to be divided by two »? Listen again

écran 7 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [7/11]

son : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

texte 1 : Chlorine-containing compounds mustn't be very rare.

texte 2 : Compounds containing chlorine are most likely rare.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : You've understood that this compound is not rare thanks to the word « common ». Have you understood the following : « mustn't be » = n'est sûrement pas. « most likely » = l'est sûrement eg : Edmond has no wrinkles, he's not bald, he hasn't got white hair, so he mustn't be very old. Lila, on the other hand, is full of wrinkles, has a head of gray hair and her hands shake. She's most likely quite old.

écran 8 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [8/11]

son : The latter plastic is found in water bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

texte 1 : The plastic is found in the water and food themselves.

texte 2 : The plastic is found only in the containers.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte Listen again! The plastic is « found in water » ... « or in food ».

écran 9 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [9/11]

son : In fact, the fake hormones hinder the action of estrogen ; they hamper its action.

texte 1 : The fake hormones prohibit the actions of estrogen.

texte 2 : The fake hormones imitate the actions of estrogen.

Écran suivant : texte : Great! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : « to hinder » et « to hamper » ici = gêner, entraver. eg : The lack of a decent budget hinders/ hampers many studies.

écran 10 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [10/11]

son : This could be seen in the rates of testicular cancer, which is also linked to estrogen.

texte 1 : Testicular cancer is related to estrogen.

texte 2 : Testicular cancer has nothing to do with estrogen.

Écran suivant : texte : Good! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Listen again! If cancer is « linked to estrogen », there is a relation between the two!

écran 11 : texte : Click on the written sentence that is closest in meaning to the oral extract, then click on SUITE. [11/11]

son : The biggest concern is that, unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at the very, very small doses found in our natural environment today.

texte 1 : It's not necessary to have a large dose of fake hormones to be effected by them.

texte 2 : As with all chemicals, it is necessary to receive large doses of fake hormones to be effected by them.

Écran suivant : texte : Good! You understood the extract very well.

Écran d'aide en cas d'erreur : texte : Listen again : « unlike » means « contrary to ». eg : Unlike most other planets, the earth has only one moon.

**Explication :** Cette tâche vise à focaliser l'attention de l'apprenant sur ses lacunes en posant des questions sur la compréhension générale d'une phrase. C'est au concepteur de la tâche de décider d'où pourraient venir les décalages entre le sens de l'énoncé et la compréhension de l'énoncé par l'apprenant. Il est possible que l'erreur de compréhension ne provienne pas de ce que nous avons essayé de rétablir dans les écrans d'aide. Néanmoins, nous avons choisi les paires de phrases par rapport à certaines lexies. En effet, celles que nous proposons sont souvent sources de problèmes pour les apprenants. Il est donc probable que les phrases proposées dans ce module feront réfléchir un grand nombre d'apprenants.

Dans la première phrase, ce n'est pas une lexie mais une structure créée par le relatif « which » qui est visée. Si l'apprenant comprend que « which » remplace en quelque sorte « the endocrine system », alors aucun problème ne doit se poser. Bien sûr, un apprenant qui a un problème au niveau phonologique peut ne pas comprendre assez bien la phrase pour répondre correctement. Dans ce cas, nous estimons qu'il devrait d'abord faire un travail sur la phonologie avant de faire ce travail un peu compliqué.

Cette activité travaille aussi bien la compréhension orale qu'écrite. Elle peut parfois paraître un peu compliquée parce que le choix semble être trop pointilleux. Ceci est fait dans l'espoir que l'apprenant focalisera toute son attention sur le sens que porte la forme visée. C'est un travail d'analyse « bottom-up ».

La deuxième phrase ne devrait pas poser trop de problèmes si l'apprenant reste vigilant. Mais s'il se focalise trop sur la forme, il risque d'oublier le sens de la phrase. « To feed » étant un peu ambiguë comme verbe (eg : Children were used to feed the lions. Were the children the food of the lions, or were they merely the ones who went to feed them?), il faut que l'apprenant se pose aussi la question du sens.

La troisième phrase demande à l'apprenant de faire attention à la syntaxe de la phrase. Pourquoi dit-on « bald eagle eggs »? Elle tente d'amener l'apprenant à réfléchir à cette syntaxe et à focaliser sur ce que l'on appelle les noms composés. La phrase 8 pose aussi un problème de syntaxe. La question implicite est « que font l'eau et la nourriture dans ces phrases? »

La quatrième phrase pose le problème de la notion apportée par « couldn't » dans une question. Elle met le doigt sur le problème en proposant une réponse positive, une réponse négative (qui pourrait être extraite par « not »), et une réponse plutôt négative. Attiré par le mot « no » et, par extension, à « couldn't », l'apprenant pourrait

être tenté d'y réfléchir quelques secondes avant de répondre. Cette réflexion le sensibilisera à la notion que comporte « couldn't », peu importe s'il répond juste ou faux. L'écran d'aide souligne la partie importante de l'utilisation de ce mot, c'est ce que croit l'énonciateur. Ce mot signale que l'énonciateur conçoit les événements ainsi.

La cinquième phrase pose un problème de lexie. Que veut dire « panic struck »? L'apprenant doit apprendre à se fier au contexte pour déterminer le sens des expressions comme celle-ci qui peuvent être comprises grâce à ce qui les entoure. La phrase 9 est aussi une question de lexie : que veulent dire « to hinder » et « to hamper »? La phrase 10 insiste sur le terme « to be linked to » et la phrase 11 insiste sur le mot « unlike ».

Dans la sixième phrase, l'accent à l'oral est mis sur « two » ce qui signifie que « divided by » peut être incompris. En posant la question, cette séquence amène l'apprenant à mieux écouter la phrase, à prendre en compte les sons faibles, car ils sont aussi porteurs de sens.

La phrase suivante ne pose pas de problème dans la partie orale ; c'est plutôt les choix écrits qui pourraient perturber l'apprenant s'il ne comprend pas le sens de « mustn't be » et/ou « are most likely ». Le fait de les présenter ensemble est un choix tout à fait conscient de notre part. Ce sont deux termes que l'apprenant confond souvent avec d'autres termes qui ne sont pas liés. Ces deux termes sont liés parce qu'ils sont opposés. Présentés de cette façon, ils auront plus de chance de stimuler la réflexion sur leur sens.

- **T 0.304** En réécoutant le document, l'apprenant recherche une certaine catégorie de lexie (chiffres, nom de lieu, etc.)

### **Fake Hormones : Tâche 0.304 Retrouver les mots**

Introduction : Retrouver une catégorie de mots dans un document oral en anglais - voilà le défi à surmonter ici! En effet, vous allez entendre le document *Fake Hormones* de nouveau. Mais cette fois, c'est pour y trouver des mots bien définis au départ. Quand vous en entendez un, cliquez sur « pause », écrivez le mot sur votre papier, puis continuez l'écoute en cliquant sur « suite ». Bon travail!

Séquence 1 : texte : You are about to listen to Fake Hormones. But before you do, prepare yourself first : get some paper and

a pencil ready. You're going to make a list of one of the following word categories by listening to the document and clicking on « pause » when you hear a word you want. You write down the word, then click on « suite » to continue listening. Here are the categories : numbers and dates, animals, place names, chemicals and compounds. You may choose one, two, three or all four categories. If you choose more than one, make separate columns on your paper for each. When you're ready to start, put on your headset and click on SUITE.

Séquence 2 : son : [tout le document *Fake Hormones*]

key : Here are the words you should have found :

<b>numbers :</b>	<b>animals :</b>	<b>place names :</b>	<b>chem./comp.</b>
1/2	eagles	Florida	DDT
1947	fish	Lake Michigan	dioxin
1960	minks	California	chlorine
1977	gulls	Denmark	P-nonylphenol
1970	bald eagle	the United States	bisphenol-A
1992	rats		polycarbonate
50			
1938			
1990			
2			
5			
300			
50			
126			
1973			

Click on SUITE to continue

**Explication :** L'objectif de ce travail est de lancer l'apprenant dans un travail de précision dans la compréhension orale. Toute l'attention de l'apprenant est focalisée sur la lexie. Le travail fourni comprend un travail phonologique : l'apprenant doit pouvoir distinguer chaque mot pour en ressortir ceux qui répondent aux objectifs donnés par la tâche. Un travail de fond est fait aussi, car l'apprenant doit réfléchir au sens de chaque mot. Il cherche du vocabulaire qui signifie quelque chose de spécifique. Ce vocabulaire est traité dans un champ notionnel : une date est aussi un chiffre, et un poisson se trouve dans le champ notionnel des animaux.

La grille avec les mots catégorisés se trouve à la fin de la tâche. Les mots inconnus ont ainsi plus de sens pour l'apprenant. S'il ne savait pas jusque là ce qu'était un « gull », il sait maintenant que c'est un animal. Si plusieurs mots n'ont pas été



retrouvés ou s'il y a plusieurs mots inconnus, l'apprenant a l'occasion à la fin de la tâche, de réécouter le document pour retrouver ces mots dans leur contexte à l'oral.

- **1.100** Les tâches de ces modules travaillent la motivation cognitive en incitant à la découverte, la prise de conscience, et la réflexion sur la langue, puis en créant des besoins relais se basant sur la pratique raisonnée de la langue.
- **T 1.102** L'apprenant écoute une partie du document et doit trouver les mots qui, dans le contexte, ont la même signification que le mot donné en français. Un travail qui inclut les autres significations du mot en anglais et en français peut être envisagé pour éviter de fossiliser les paires de mots.

### **Fake Hormones : tâche 1.102 : Trouver le mot juste**

Introduction : Ecoutez une partie du document *Fake Hormones*. Notez sur papier les mots que vous entendez en anglais qui, dans ce contexte, veulent dire la même chose que les mots en français que vous voyez à l'écran. Dans un deuxième temps, vous allez appareiller des synonymes de ces mots en anglais avec les mots en français. Et enfin, pour comprendre la différence d'utilisation entre les synonymes, vous allez remplir un texte à trous où il faut choisir le mot juste pour compléter chaque phrase.

écran 1 : son : [la portion du document contenant les mots : drop, over, latter, rise, go up, unlike]

texte 1 : Listen carefully to the extract and try to find the English equivalents of the French words you see on the screen. [1/7]

texte 2 : diminuer, celui-ci, pendant, augmenter (il y a deux expressions différentes), contrairement à

écran suivant : son : [chaque phrase contenant un des mots recherché.

texte : à côté de chaque phrase se trouve le mot en anglais et le mot correspondant en français.

écran 2 : texte : Here are some synonyms of the preceding English words. Pair them up with the French words you've just seen. [2/7]

texte :

reduce ; decrease	augmenter
during ; for	diminuer
this one	celui-ci
increase, raise	contrairement à
contrary to	pendant

écran 3 : texte 1 : For each of the following sentences, fill in each blank with one of the two words given. Notice that although the French word for each pair of English words is the same, the English words are not interchangeable. [3/7]

texte 2 : reduce, drop

texte 3 : Sperm counts world-wide have continued to \_\_\_\_\_ in spite of efforts to \_\_\_\_\_ chemical pollution.

écran d'aide : When « to drop » means « diminuer », there can not be an object. For example : In the wintertime, the temperature drops. The verb « to reduce » needs an agent ; someone must be responsible for the reduction. For example : Thanks to world-wide efforts, air pollution has been reduced. Can you tell the difference between these two sentences? 1) Air pollution has dropped. 2) Air pollution has been reduced.

écran 4 : texte 1 : In the following sentence, fill in each blank with one of the two words given. Notice that although the French word for each English word is the same, the English words are not interchangeable. [4/7]

texte 2 : over, during

texte 3 : Testicular cancer has risen 300% in Denmark \_\_\_\_\_ the last 50 years. \_\_\_\_\_ this time, strange animal behaviour has also been reported.

écran d'aide : « Over » means « which covers ». It globalises the time mentioned. « During » sees the time mentioned as if from the inside. The time mentioned can be cut up into pieces. Different events can take place inside the time mentioned. If I tell you : « I went camping over the summer », I'm globalising the time « summer ». Therefore you know that the event « camping » took place from the beginning of the summer to the end and all the days in between. However : « I went camping during the summer. » could simply mean that inside of the time « summer », one of my activities was « camping ». Maybe I also did other things. Maybe the camping only lasted two days. Maybe you should ask me some questions so I can clarify what I did the rest of the summer...

écran 5 : texte 1 : In the following sentence, fill in each blank with one of the two words given. Notice that although the French word for each English word is the same, the English words are not interchangeable. [5/7]

texte 2 : this one, the latter

texte 3 : Here are two graphs : \_\_\_\_\_ shows the rate of testicular cancer in Denmark from 1950, this one shows the rate of prostate cancer in the U.S. from 1973. [deux tableaux]

texte 4 : Two graphs are described, the first on testicular cancer, the second on prostate cancer. The former describes the rate of testicular cancer in Denmark from

1950, \_\_\_\_\_ shows the rate of prostate cancer in the U.S. from 1973.

écran d'aide : image 1 : Trois desserts sur un plateau. Une dame qui montre un des trois avec le doigt en disant : « I'll take this one, please ».

image 2 : Une image d'un texte avec trois mots qui ressortent et qui sont lisibles ; fox, pigeon, snake. La phrase suivante est illisible sauf les premiers mots : The latter animal. Une flèche rouge est dirigée sur « snake » et une autre sur « latter ». De la même façon, une image avec le même texte est juste en dessous. A la place de « latter » il y a « former ». Une flèche bleue est dirigée sur « fox » et une deuxième sur « former ».

écran 6 : texte 1 : In the following sentence, fill in each blank with one of the two words given. Notice that although the French word for each English word is the same, the English words are not always interchangeable. [6/7]

texte 2 : rise, increase

texte 3 : As cancer rates \_\_\_\_\_ [les deux sont acceptables ici] world-wide, several governments have been \_\_\_\_\_ing their investments in research.

écran d'aide : texte : Both « rise » and « increase » are acceptable without an object. However, only one can be used with an object : to increase.

écran 7 : texte 1 : In the following sentence, fill in each blank with one of the two words given. Notice that although the French word for each English word is the same, the English words are not interchangeable. [7/7]

texte 2 : contrary to, unlike

texte 3 : \_\_\_\_\_ popular belief, sperm production is decreasing world-wide and has less to do with what we eat or drink than with the chemicals that surround us. \_\_\_\_\_ most chemicals, estrogen-like chemicals are sufficiently numerous in our environment to affect sperm production and testicular cancer.

écran d'aide : texte : When you use « contrary to », you're comparing thoughts, beliefs, words, because it means « against ». For example : « Contrary to what you thought, I'm still alive! » or « Man does not evolve from apes, contrary to Darwin's theory ». « Unlike » compares objects, aspects, etc., but not beliefs, thoughts, words. For example : « Unlike all other animals, man can talk. »

**Explication** : Voici un travail « de vocabulaire » tant demandé par notre public. Il a aussi un objectif du point de vue de l'interlangue. Ce module présente des mots ayant la même signification en français ; mais entre eux, ils ne fonctionnent pas de la même façon. Cela signifie que l'apprenant doit faire face à l'écart entre deux mots en

anglais malgré un sens commun en français. L'écart n'est donc pas au niveau du sens, mais plutôt au niveau du fonctionnement. Ils ne peuvent pas se remplacer pour des raisons de structure. C'est cette structure qui est visée à la fin du module.

Au début, les premières séquences préparent le travail en amont. Avant d'attaquer le problème de structure, il faut s'assurer que l'apprenant comprenne le sens des mots. A partir de là, il peut focaliser son attention sur la différence entre les différents mots donnés en anglais.

Dans la première séquence traitant l'écart, la paire de mots est « to reduce » et « to drop ». Dans le contexte donné, chacun peut être remplacé par « diminuer ». Mais on ne peut pas mettre « to drop » à la place de « to reduce » ou « to reduce » à la place de « to drop ». Dans l'écran d'aide, l'explication est d'abord structurale. « To drop » ne prend pas d'objet ; « to reduce » nécessite un agent. Ensuite deux phrases semblables sont présentées, l'une utilisant « to drop », et l'autre, presque la même, utilisant « to reduce ». Il est demandé à l'apprenant de réfléchir à la différence entre les deux phrases, en tenant compte de ce qu'il sait sur l'utilisation des deux mots. Il faudrait que l'apprenant trouve tout seul que dans la première phrase, l'énonciateur ne donne pas d'indication sur l'agent de la diminution de la pollution. Seule la diminution est importante. Dans la deuxième phrase, en revanche, l'énonciateur trouve suffisamment important que la pollution ait diminuée grâce à quelqu'un (on ne sait pas qui). L'agent est suggéré dans la phrase avec « to reduce ». Il faudrait que l'apprenant aboutisse à cette conclusion. Pour ce faire, la question posée est un défi pour susciter la motivation de l'apprenant : « Can you... ».

Pour la séquence suivante, les mots concernés sont « over » et « during » dans le sens « pendant ». Ici, la notion apportée par chaque mot est analysée. L'écran d'aide indique d'abord les deux notions différentes. Ensuite deux phrases semblables sont proposées, chacune avec l'un des deux mots. L'apprenant est incité à les analyser pour en tirer une conclusion. Il lui reste à transférer ces connaissances dans la phrase de l'activité. La comprendra-t-il mieux? Ce qui est certain, c'est qu'il aura compris qu'il y a une différence.

La séquence suivante est un peu différente des deux premières dans sa présentation mais pas dans l'esprit. Les deux mots présentés sont « this one » et « the latter ». Le problème touche la nativisation du mot « celui-ci » qui est automatiquement utilisé dans les deux sens en anglais. Peu d'apprenants connaissent le mot « the latter ».

La séquence indique d'abord à l'apprenant que deux mots existent en anglais pour dire « celui-ci ». En utilisant une image, la première séquence est bien contextualisée. Une personne montre l'objet en question. Si le travail n'est pas suffisant, il y a l'écran d'aide. L'apprenant y trouvera de l'aide sous forme d'images. Les images devraient suffire pour sensibiliser l'apprenant à la différence entre les deux mots en question. Le contraste entre « latter » et « former » est donné pour mieux contextualiser « latter ».

La séquence suivante compare « to rise » et « to increase », des mots connus par la plupart de nos apprenants. Il y a un seul constat à faire dans cette séquence : « to increase » peut être utilisé avec un objet, mais ce n'est pas le cas de « to rise ».

« Contrary to » et « unlike » sont traités dans la dernière séquence. L'écran d'aide met en évidence l'aspect que porte « contrary to » : contre. Cet aspect porte naturellement sur les pensées, les croyances, les paroles. « Unlike » est donc utilisé pour les objets, pour dire le contraire de « like ».

- **1.200** Les tâches qui travaillent les liens L2 avec la L1 sont caractérisées par la découverte « de la valeur des divers écarts entre L1 et L2, ou dans la L2 pour éviter la nativisation initiale. »<sup>294</sup>
- **T 1.203** L'apprenant est sensibilisé à la différence existant entre deux mots provenant de la même racine, l'un en anglais, l'autre en français.

### **Fake Hormones : tâche 1.203 : Trouver le mot**

Introduction : Dans les phrases que vous allez entendre, retrouvez le ou les mots qui ont le même sens que le mot en français à l'écran. Tapez ce ou ces mots dans les blancs prévus, cliquez sur l'écran, puis sur SUITE.

Phrase 1 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [1 / 8]

texte 2 : un produit chimique

son : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

écran suivant : texte : Notice that we can say « a chemical » or « a chemical product » in English. « Chemical » can be used as an adjective or a noun. But be careful : « *Chemical* products » are products *made of*

<sup>294</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 60.

chemicals. « *Chemistry* experiments » are experiments *using* chemicals.

son : « Chemical can be used as a noun or as an adjective in English. Listen to this sentence using chemical as a noun : « There are many common chemicals such as iodine and sodium. » Now a sentence using « chemical » as an adjective : « Chemical hazards are a disease of the twentieth century. »

Phrase 2 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [2 / 8]

texte 2 : l'homme ; des êtres humains

son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and humans alike.

écran suivant : texte : Notice that in English we can usually say « humans » or « human beings » interchangeably.

Phrase 3 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [3 / 8]

texte 2 : une étape, un stade

son : This replacement can also limit actions to the endocrine system which firstly monitors sperm production, secondly regulates cell division, thirdly controls the developemnt of the brain's embryonic stage.

écran suivant : texte : Notice that the English « stage » is not the same as the French « stage » which is said « training period » or « internship » in English. « étape » = step, stage ; « stade » = stage. You know another meaning of « stage » in English : « la scène au théâtre »

« All the world is a stage... » Shakespeare

Phrase 4 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [4 / 8]

texte 2 : tirer une conclusion

son : We might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

écran suivant : texte : Notice that in English one word is sufficient : conclude

Phrase 5 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [5 / 8]

texte 2 : des expériences en laboratoire

son : Experiments carried out in laboratories showed that sperm production in rats was divided by two once the rats had come into contact with dioxin.

écran suivant : texte : Notice « experiment » in English which resembles « expérimentations » in French

Phrase 6 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [6 / 8]

texte 2 : sensible

son : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years and like prostate cancer is also sensitive to estrogen levels.

écran suivant : texte : Notice that there are two pairs of words here : « sensitive » in English meaning « sensible » in French and « sensible » in English meaning « sensé » in French.

son : Notice the two pairs of words in English. « Sensitive » in English means « sensible » in French and « sensible » in English means « sensé » in French. Listen to the two following sentences, one using « sensitive » and the other using « sensible » : first « Prostate cancer is also sensitive to estrogen levels » ; the second « Ignoring stupid remarks is a sensible way of staying out of trouble.

Phrase 7 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [7 / 8]

texte 2 : de fortes doses

son : The biggest concern however is that unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very very small doses found in our natural environment today.

écran suivant : texte : The English words « large » and « strong » sometimes mean the same as the French words « large » and « fort », but not always. The context tells you which word is necessary :

une rue très large	a very wide street
dans un sens large	in a general sense
une forte dose	a large dose
une grande maison	a large/ big house
un homme fort	a strong man

Phrase 8 : texte 1 : Find the word in the oral extract that means the same as the French expression given. Type it in the blank, click on the screen, then on SUITE. [8 / 8]

texte 2 : souci

son : The biggest concern however is that unlike other chemicals that cause cancer only when used in very large doses, these hormone fakes work at these very very small doses found in our natural environment today.

écran suivant : texte : Notice that « concern » can be used as a verb, a noun or an adjective, but that the meaning is not the same depending on how it is used :

- Our biggest concern is chemical pollutants. (noun : souci)

- This letter doesn't concern you. (verb : concern)
- The doctor's concerned look made the young mother fear for the life of her baby. (adjective : anxieux, soucieux)

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the next sequence, there's a short oral document to work with. Select four or five words that could cause comprehension problems. Write out the sentences on paper, underlining the words you chose. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

son : Missing Mass. Astronomers have finally found the missing mass they've been looking for. It could be that it is in fact clouds of gas. Gravitational pull on galaxies have long been observed but nobody knew where it came from so there's the dark matter theory that would explain the invisible matter necessary to pull on galaxies. It could be that this dark matter is in fact warm clouds of gas and that these clouds could have enough mass to solve the problem

**Explication** : Ce module rassemble des mots anglais qui ressemblent à certains mots français. Son objectif est de démontrer qu'il y a souvent un écart de sens à l'intérieur de chaque paire de mots. Ainsi, comme pour d'autres modules, il pourrait amener les apprenants à se fier au contexte pour en tirer un sens logique.

- **1.300** Dans la phase 1, des tâches pour éviter la nativisation comme décrit par Narcy ont été conçues. Elles amènent l'apprenant à analyser l'*input* selon certains critères : phonologique (où la sensibilisation passe du concret à l'abstrait) dans les tâches de discrimination sans production ; morpho-syntaxique dans les tâches de mis en place d'un savoir déclaratif adéquat ; et aussi lexical, conceptuel et culturel.
- **1.303.0** Critère lexique :
  - **T 1.303.2** Pour sensibiliser l'apprenant aux différences entre les faux-amis, l'apprenant écoute deux phrases par lexie. Pour chaque mot, une instruction est donnée. Ex. Instruction : Cliquez sur l'évènement qui se passe au même moment



que l'énonciation. Son 1 : Actually, he lived in Syracuse, not New York. Son 2 : The dollar is currently at 5 francs 83 (pas d'exemple dans ce document).

## 2. Travail sur la structure et les formes

La compréhension passe aussi par une meilleure connaissance des structures et des formes de la L2. L'énonciateur les utilise souvent pour faire passer des concepts. En faisant un travail de sensibilisation sur les structures et les formes, les apprenants pourront ainsi mieux comprendre le document, et surtout, leurs interlangues pourraient se modifier.

- **0.100** Les tâches suivantes travaillent la motivation cognitive en créant des besoins relais et des prises de conscience de différentes notions ou fonctions de certaines lexies.
- **T 0.105** L'apprenant écoute une phrase et indique quel est l'agent du verbe en cliquant sur un mot, ou s'il n'y a pas d'agent en cliquant sur « none ». (Nous n'avons pas d'exemple de cette tâche pour l'instant)
- **0.200** Des tâches ont été conçues dans le but d'amener l'apprenant à éviter la nativisation en faisant un travail sur le bas niveau en analysant l'*input*.
- **T 0.201** Tâches d'appariement : l'apprenant visualise une image ou une courte séquence vidéo. Il doit choisir parmi les phrases qu'il entend celle qui correspond correctement à l'image/vidéo. Un point sujet à nativisation est visé. Ex : Image : un bébé avec la date 1960. Sons : "John was born in 1960" et "John's born in 1960", étant donné la nativisation fréquente de « John est né... »

### **Fake Hormones : Tâche 0.201 Emploi des Formes Verbales**

Instructions : Ecoutez les deux phrases attentivement. Seule l'une d'elles, extraite du document *Fake Hormones*, peut se dire en anglais. Laquelle?

écran 1 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

son 2 : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes are plaguing us for over half a century.

Ecran suivant : C'est exact ; "for" [depuis] nécessite le "present perfect (have been)", car le contexte décrit bien un bilan fait au présent d'un événement passé.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Ecoutez bien. Etes-vous sûr que la forme « to be + verb-ing » peut être utilisée avec « for » [depuis]? N'y a-t-il pas une forme spécifique demandée par ce mot?

écran 2 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : In California in 1977, female gulls were seen to be nesting together.

son 2 : In California in 1977, female gulls were seeing to be nesting together.

Ecran suivant : C'est exact. La forme dite passive est nécessaire car ce ne sont pas les mouettes qui voient ; elles sont vues! Nous ne connaissons pas l'agent du verbe "to see". En français, l'agent serait le "on" impersonnel.

Ecran d'aide pour réponse erronée : "Were seeing" est une forme active. Il faudrait que les mouettes aient vu quelque chose. Est-ce le cas ici? N'est-ce pas les mouettes qui sont "vues"? Connaissez-vous l'agent du verbe "to see"? En français, que diriez-vous?

écran 3 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs in the 1970s.

son 2 : DDT was finding to be the culprit in fragilising bald eagle eggs in the 1970s.

Ecran suivant : C'est exact. La forme dite passive est nécessaire car ce n'est pas le produit chimique qui trouve ; mais plutôt "on a trouvé qu'il..." L'agent du verbe "to find" est inconnu.

Ecran d'aide pour réponse erronée : "DDT was finding"? Que peut trouver un produit chimique? Comment dirait-on "On a trouvé que DDT..."? Y a-t-il un agent en anglais?

écran 4 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son 2 : Sperm production in rats was dividing by two when the rats were exposed to dioxin.

écran suivant : C'est exact. La forme dite passive est nécessaire car ce n'est pas la production qui divise ; elle est divisée. Il n'y a pas d'agent.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Etes-vous sûr que la production a divisé quelque chose? Ce ne serait pas plutôt

la production qui a été divisée par deux? Y a-t-il un agent dans cette phrase?

écran 5 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

son 2 : This common chemical produces when compounds containing chlorine are burned.

Ecran suivant : C'est exact. La forme dite passive est nécessaire car ce n'est pas le produit chimique qui produit ; il est produit par un processus de combustion.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Votre choix implique que le produit chimique produit quelque chose. Quoi? Etes-vous sûr que c'est le sens de la phrase? N'est-ce pas plutôt le produit chimique qui est produit?

écran 6 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : This can be seen in the rates of testicular cancer, which is linked to estrogen.

son 2 : This can be seen in the rates of testicular cancer, which is linking to estrogen.

Ecran suivant : C'est exact. La forme dite passive est nécessaire ; cette forme de cancer ne lie pas, mais est liée à l'oestrogène.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Votre réponse implique que le cancer lie. Ne voulez-vous pas dire plutôt qu'il est lié à l'oestrogène? Comment forme-t-on une phrase sans agent?

écran 7 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years.

son 2 : In Denmark, this type of cancer has rising 300% over the last 50 years.

Ecran suivant : Très bien. La forme « present perfect » est demandée car nous assistons à un bilan fait au présent d'un évènement passé. De plus, « Has rising » ne peut pas exister en anglais.

Ecran d'aide pour réponse erronée : « to have + verbe -ing » [has rising] ne peut pas exister en anglais. Le present perfect se forme avec « to have + verbe -en », c'est-à-dire le participe passé [has risen].

écran 8 : Texte : Click on the sentence that can be said in English.

son 1 : This cancer has gone up 126% in the United States since 1973.

son 2 : This cancer is going up 126% in the United States since 1973.

Ecran suivant : Bien sûr! Avec « since »[depuis], la forme « to be + verb -ing » (is rising) ne peut pas exister. Il faut le « present perfect » quand il est question de faire un bilan au présent d'un évènement passé.

Ecran d'aide pour réponse erronée : Ne vous souvenez-vous pas de la forme verbale nécessaire avec « since »

[depuis] quand il est question d'un bilan fait au présent d'un évènement passé?

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Try finding three sentences that can be a problem for fellow students. Write them out on paper, and for each sentence, write out another one that is similar, but that can't be said in English. Work with the tutor to have them recorded in a separate lesson. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : The Everglades : You know, Florida is home to what is called the Everglades. In fact the Everglades is in the south of Florida. It's a swampy région. This means that it's a wonderful nesting site for waterfowl. But since 1920, there've been many problems. There's been drainage in order to create farmland, housing areas, and that's dried up more than half of the Everglades National Park. It has polluted almost the rest of the other half. There used to be over 600 kinds of animals and 900 kinds of plants in the Everglades. The population of some of the species has dropped by more than 90% in the past 50 years.

Image : Plan de la Floride montrant où se trouve le parc des Everglades.

**Explication** : Autant la tâche précédente était centrée sur le fond, autant cette tâche est centrée sur la forme. L'apprenant doit retrouver quelle phrase peut être dite en anglais. Les phrases justes sont tirées du document *Fake Hormones* autant pour donner un contexte à chaque phrase que pour faciliter la tâche car les apprenants, à ce stade, auront déjà écouté le document.

Mais l'aide s'arrête là. Si l'apprenant ne connaît pas encore les structures travaillées, il ne pourra pas les deviner. Comme pour l'orthographe, soit il a déjà vu une structure, soit il ne l'a jamais vue. Mais comme pour l'orthographe, « vu » ici signifie surtout vu consciemment, étudié, ou travaillé. Il ne signifie pas « lu » ou « rencontré » inconsciemment. Il se peut que le fait de présenter des structures parfois non-étudiées les mette à un niveau conscient, car l'apprenant aura été sensibilisé à ces structures par le travail demandé. Bien que la tâche ne soit pas conçue pour s'attarder sur les structures, elle a l'avantage de les faire remarquer. Et c'est l'objectif de cette tâche pour les structures non ou peu étudiées. L'analyse de Mohammed (voir **awareness** plus haut)

préconise l'enseignement de la grammaire dans le but de conscientiser les apprenants à la forme (sans pour autant soutenir l'objectif de faire apprendre la grammaire en tant que sujet).<sup>295</sup>

Elle a le désavantage de présenter des structures qui ne peuvent pas exister avec les énoncés tels qu'ils sont présentés. Mais l'apprenant peut mettre ce travail à profit. En cours, pendant les discussions avec d'autres étudiants, il est toujours face à des structures inexactes. Il est peut-être important qu'il prenne l'habitude de distinguer ce qui peut se dire de ce qui ne peut pas se dire pour l'empêcher de s'approprier des structures inexactes sans se demander si elles sont justes ou pas. Savoir faire ce travail est donc un avantage. Le fait de retrouver ce type d'activité de temps en temps dans certains modules ne peut donc pas être considéré néfaste.

Pour les structures déjà travaillées, l'apprenant pourrait aussi facilement se tromper ou avoir juste. Soit il se souvient du fonctionnement de la structure, soit il ne s'en souvient plus. L'objectif est de faire remettre en question les structures de la part des apprenants. La tâche tente d'inciter l'apprenant à se poser des questions sur le fonctionnement de l'anglais. Pour fixer ce processus, les écrans d'aide font ressortir certains concepts de ce fonctionnement en posant des questions telles que « Ne vous souvenez-vous pas de la forme verbale nécessaire avec « since » [depuis] quand il est question d'un bilan fait au présent d'un événement passé? » Ceci pourrait éventuellement susciter chez l'apprenant très motivé le désir d'approfondir certains points.

L'activité de création amène l'apprenant à faire un travail plus poussé sur les structures qu'il vient tout simplement de voir ou de revoir. C'est à lui de trouver des structures et d'en inventer d'autres qui ne peuvent pas exister dans l'énoncé tel qu'il est construit. Il se fait aider par un tuteur pour vérifier que ses structures ne marchent pas en anglais. Pour les écrans d'aide, il sera obligé de se servir de livres de méthodes ou d'en discuter avec un enseignant. Cette partie de la tâche est importante pour amener l'apprenant à discuter des structures. Surtout, elle est importante pour faire parler l'apprenant de ce qu'il vient de voir.

---

<sup>295</sup> Mohammed, 1995, pp. 52-54.

- **0.300** Il est important d'introduire des tâches qui amènent l'apprenant à travailler sa fluidité et la précision.<sup>296</sup> Pour cette phase, ce serait uniquement en réception. Un travail est également possible sur le lexique.
  
- **T 0.302** L'apprenant doit choisir parmi trois particules celle qui suit correctement le verbe qu'il entend dans la phrase. Le verbe est indiqué, puis la phrase est répétée trois fois, chacune avec une particule différente après le verbe (il n'y a pas de module pour cette tâche).
  
- **T 0.303** Des mots disparates sont affichés à l'écran. L'apprenant doit retrouver l'ordre particulier pour former un mot composé. Il les tape dans le bon ordre puis il entend le mot composé dans une phrase.

### **Fake Hormones : Tâche 0.303 Les Mots Composés**

Introduction : Les mots que vous allez voir sur l'écran peuvent être rassemblés pour former un mot composé, ou plus exactement un nom décrit par d'autres noms et adjectifs qui le précèdent dans un ordre très exact. Vous avez déjà entendu ces mots dans le document *Fake Hormones*. Pouvez-vous retrouver l'ordre et reconstruire chaque mot composé?

Mot 1 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [1/8]

Textes au hasard : minks/ bred/ farm

texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : Another example is minks, farm-bred minks. They were unable to reproduce.

Texte : farm-bred minks

Image : un vison

Ecran d'aide en cas d'erreur : texte : If you're having a problem, follow these simple steps : 1 : You must first decide what object is being talked about - this word will be the last in your compound word. 2 : Now for the modifiers : is there one that describes the object directly ? This word goes just before the object. 3 : And finally, a modifier to describe the whole thing! This word is third in line - or should we say first! example : a system, the endocrine system, the human endocrine system. So in fact, we like to go from general to specific. As we categorize, all objects that don't meet the specifics are automatically

<sup>296</sup> Narcy, in Ginet, p. 59.

excluded. Finally, we arrive at the object itself. Let's go back to our example : « the human » : everything that doesn't belong to the category « human » is thrown out. « Endocrine » : everything that doesn't belong to the category « endocrine » is excluded. « System » : the object at last! By this point, we've practically guessed it, haven't we? [Et cet écran d'aide est le même pour toutes les séquences.]

Mot 2 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [2/8]

Textes au hasard : eggs/ eagle/ bald  
texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs in the 1970s.

Texte : bald eagle eggs.

Image : un œuf

Mot 3 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [3/8]

Textes au hasard : chemicals/ made/ man  
texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : Fake hormones in the shape of man-made chemicals replicate and can replace natural hormones in animals and men.

Texte : man-made chemicals

Mot 4 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [4/8]

Textes au hasard : mating/ behaviours/ unnatural  
texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : The question which people ask is couldn't man-made chemicals also be responsible for these unnatural mating behaviours?

Texte : unnatural mating behaviours

Mot 5 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [5/8]

Textes au hasard : counts/ human/ sperm  
texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : Recent human sperm counts have been found to have dropped by fifty percent within the last fifty years.

Texte : human sperm counts

Mot 6 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [6/8]

Textes au hasard : containing/ compounds/ chlorine  
texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : Dioxin is a chemical produced when chlorine containing compounds are burned.

Texte : chlorine containing compounds

Mot 7 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [7/8]

Textes au hasard : jugs/ polycarbonate/ gallon/ five

texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : The latter plastic is found in water bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

Mot 8 : texte : Type in the compound word, click on the screen, then on SUITE. [8/8]

Textes au hasard : tins/ plastic/ lined

texte à trous et « Click here for help »

écran suivant : son : For instance, plastics that are found in bottled water in jugs or also in food provided...from plastic-lined tins.

Texte : plastic lined tins

image : une boîte de conserve

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Try finding three compound words. Write them out on paper. Work with the tutor to have them printed in mixed order in a separate lesson. You must also have him record the sentence with the compound word as a correction. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document at the beginning! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : Wetland Loss : Louisiana, home of the Cajuns, has lost a lot of wetlands. This is due to several factors : rising sea level, land settling because of ground water use, levees on the Mississippi River and dams in its tributaries. Also channels that are dredged through wetlands. In order to slow down the rate of this loss, Louisiana has established what's called a Wetlands Conservation and Restoration Fund which supports coastal wetland restoration projects.

Image : Plan des états de Louisiana et ceux qui l'entourent pour le situer.

**Explication** : La grammaire explicative commence l'explication des noms composés avec le nom, qui se situe à la fin, linéairement. L'étudiant francophone a un système contraire, le nom étant le point de départ linéaire en français. En apprenant qu'en anglais, c'est l'inverse, autant lui dire que les anglophones parlent à l'envers. Ceci n'est bien évidemment pas le cas. Il faut changer cette perception. Dans cette tâche nous avons tenté d'abord de ne pas bousculer leur perception en donnant un schéma connu : on place l'objet, puis le mot le décrivant, puis le mot décrivant le tout - comme ils en ont l'habitude. A ce stade, ils sont dans un champ connu. Mais il ne faut pas s'y



méprendre ; connu ne veut pas dire acquis. Les apprenants en général ont du mal à construire des « noms composés ». En leur démontrant la logique de l'anglais, la catégorisation du plus général au plus spécifique, nous espérons les sensibiliser à ce phénomène linguistique. Cette structure reflète une notion, et non pas une fonction. Il est donc essentiel que les apprenants se focalisent sur l'aspect notionnel, et non plus uniquement sur la construction de la structure. Cette sensibilisation se trouve uniquement dans l'écran d'aide. Si cet écran n'est pas utilisé par l'apprenant, c'est qu'il se souvient des mots dans le texte. Peut-être comprend-t-il cette façon de catégoriser.

Etant donné que cette tâche fait partie de la phase 0, les « noms composés » proposés proviennent directement du document *Fake Hormones*. C'est la sensibilisation à cette forme qui est visée, et non pas une véritable production. Après chaque séquence, l'apprenant entend de nouveau la phrase du document contenant le nom composé. Nous replaçons toujours les structures dans le cadre de leur contexte d'origine pour garder l'esprit énonciatif de ce travail sur la langue. L'apprenant doit prendre l'habitude de voir que les structures sont à l'intérieur d'une énonciation. Sans l'énoncé, la structure ne veut rien dire et ne peut pas fonctionner.

- **1.100** Les tâches de ces modules travaillent la motivation cognitive en incitant à la découverte, la prise de conscience, et la réflexion méta en créant des besoins relais se basant sur la pratique raisonnée de la langue.
  
- **T 1.101** L'apprenant entend trois phrases qui contiennent chacune un «verbe -ing». Il doit cliquer la phrase où le «verbe -ing» ne serait pas interprété par « être en train de ». Ex : son 1 : « Looking through the microscope, John was surprised to find such a large number of white blood cells. » 2 « John was looking through the microscope when he noticed the overabundance of white blood cells. »

Ce dernier type de tâche peut incorporer celles qui travaillent les liens L2/savoirs de l'apprenant. En effet, un apprenant peut « connaître » les différentes fonctions de « verbe -ing ». Mais s'il n'est pas amené à prendre conscience de ces différences, son savoir peut rester inefficace.

### **Fake Hormones : Tâche 1.101**

écran 1 : son : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

texte 1 : Cliquer le mot en -ing qui joue plutôt le rôle de description que d'action.

texte 2 : looking

texte 3 : plaguing

écran 2 : texte : Cliquer la phrase qui contient le mot en -ing qui est plutôt une description qu'une action.

son 1 : Eagles feeding in Florida had been reported in 1947 to have lost their instinct to mate and nest.

son 2 : Eagles that were feeding in Florida had been reported in 1947 to have lost their instinct to mate and nest.

écran 3 : texte : Cliquer la phrase qui contient le mot en -ing qui est plutôt une description qu'une action.

son 1 : In California in 1977, female gulls were seen to be nesting together.

son 2 : In California in 1977, female gulls were nesting together.

écran 4 : texte : Cliquer la phrase qui contient le mot en -ing qui est plutôt une description qu'une action.

son 1 : Couldn't man-made chemicals also be responsible for unnatural mating behaviour?

son 2 : Couldn't man-made chemicals also be responsible for animals that are no longer mating naturally?

écran 5 : texte : Cliquer la phrase qui contient le mot en -ing qui est plutôt une description qu'une action.

son 1 : Laboratory experiments are not encouraging.

son 2 : Laboratory experiments are not encouraging us to be optimistic.

écran 6 : texte : Est-ce que le mot en -ing dans cet extrait est plutôt descriptif ou actif?

son 1 : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

**Explication :** Le module contenant cette tâche n'a pas été concrétisé. La raison est que la sensibilisation qu'elle prévoit ne semble pas pouvoir servir dans l'amélioration de l'interlangue de l'apprenant. L'apprenant doit avoir accès à des modules qui ont comme objectif ultime d'améliorer non son anglais, mais son interlangue. Nous avons discuté plus haut du rôle de la sensibilisation par rapport à l'interlangue. C'est le changement éventuel de l'interlangue qui est visé par notre travail. Ce module n'a donc pas de raison d'être pour l'instant.

- **1.200** Les tâches qui travaillent les liens de la L2 avec la L1 sont caractérisées par la découverte « de la valeur des divers écarts entre L1 et L2, ou dans la L2 pour éviter la nativisation initiale. »<sup>297</sup>
- **T 1.201** L'apprenant écoute trois phrases et clique sur celle qui serait au présent en français. (travail avec *have -en, since* et *for*) Ex. Son 1 : I've already been to New York. Son 2 : I've been living in London for three years. Son 3 : I've never been to Chicago.

### **Fake Hormones : Tâche 1.201 Le Present Perfect**

Introduction : Vous êtes interprète et vous rencontrez ces quatre phrases du document *Fake Hormones* qui sont au "present perfect" en anglais : lesquelles mettriez-vous au présent en français?

Ecran 1 : Texte : Listen to the four sentences. Which one or which ones would be in the « présent simple » in French? Click on it/them, then on « suite ».

son 1 : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

son 2 : Eagles feeding in Florida had been reported in 1947 to have lost their instinct to mate and nest.

son 3 : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years.

son 4 : This cancer has gone up 126% in the United States since 1973.

Ecran suivant : Key texte 1 : Si on regarde certains comportements bizarres d'animaux dans le passé, il est possible de dire que de tels hormones nous envahissent depuis plus d'un demi-siècle.

texte 2 : ...on avaient reporté...qu'ils avaient perdu...

texte 3 : ...a augmenté de plus de 300% ...

texte 4 : ...a augmenté de 126%

son : Looking back to strange animal behaviour in the past, we might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Try finding one or two sentences that would be said in the "présent simple" in French and

<sup>297</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 60.

one or two that couldn't be. Write them out on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate lesson. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : A Toxic Waste Dump : One of the largest toxic waste dumps in the world is found in Alabama. This dump has made life hazardous for the communities next to it. Children play next to it, there's a school playground not too far from it and the dangers of this dump have been increased by racism since the communities around the dump are all Afro-American communities. Fortunately an organization called the Sierra Club has been taking steps to stop the destruction of natural and human habitats which probably means that these dumps will soon have to be all cleaned up.

Image : Le plan des états d'Alabama et ceux qui l'entourent pour le situer.

**Explication :** La forme « have + verbe -en » est source de maints problèmes pour ceux dont la L1 est le français. Ce problème est lié notamment à deux phénomènes : a) Cette façon de voir le passé uni au présent est étranger à un esprit formé par le français qui ne distingue pas ces deux aspects. b) Le problème est augmenté par le passé composé en français, forme d'un véritable passé qui est formé exactement comme le « present perfect » et qui ne porte pas le même concept.

Cette tâche n'a pas été conçue pour régler une fois pour toutes les problèmes liés au « present perfect ». Elle a plutôt comme objectif de sensibiliser l'apprenant à l'aspect « present » du « present perfect » pour éviter que les apprenants ne l'utilisent en exclusivité pour exprimer le passé.

Il faut toutefois éviter de faire une généralisation en considérant que tous les « present perfects » sont au présent en français. C'est pourquoi l'apprenant doit retrouver, parmi des phrases au « present perfect », celle ou celles qui seraient au présent en français. Ceci sous-entend que les autres seraient traduites par un temps différent. Effectivement, à la fin, les traductions des parties à la forme « have + verbe -ing » sont données. L'apprenant notera les différentes façons (surtout le passé composé) utilisées de traduire cette forme.

- **T 1.202** L'apprenant écoute deux phrases et clique sur celle qui utiliserait « on » en français. (travail de sensibilisation à la voix dite passive) Ex. Son 1 : The flora around the site have been tested for nuclear fallout with negative results. Son 2 : Chemical engineers have tested the flora around the site for nuclear fallout with negative results.

### **Fake Hormones : Tâche 1.202 La voix passive**

Introduction : Voici douze phrases extraites du document *Fake Hormones*. Si vous aviez à les traduire, lesquelles utiliseraient « on » en français?

Quatre premières phrases : son 1 : Eagles feeding in Florida had been reported in 1947 to have lost their instinct to mate and nest.

son 2 : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

son 3 : In the 1960s, these minks were no longer able to reproduce.

son 4 : The lake was later found to contain chemical pollutants.

Quatre phrases suivantes : son 5 : In California in 1977, female gulls were seen to be nesting together.

son 6 : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs in the 1970s.

son 7 : Couldn't man-made chemicals also be responsible for unnatural mating behaviour?

son 8 : In 1992, when Danish researchers reported that human sperm counts world-wide had dropped by 50% from 1938 to 1990, panic finally struck because for the first time, man was the target.

Quatre dernières phrases : son 9 : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son 10 : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

son 11 : The latter plastic is found in water bottled in five-gallon polycarbonate jugs or in food contained in plastic-lined tins.

son 12 : This can be seen in the rates of testicular cancer, which is linked to estrogen.

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as an example. In the next sequence, there's a short oral document. Try finding one or two sentences that would use "on" in French and one or two that couldn't. Write them out on paper. Work with the tutor to have them recorded in a separate module. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students

can benefit from your work. Don't forget to have the tutor record the original document! Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

Son : How Pearls are Made : Pearls are made of course when a particle goes into an oyster and irritates it. If the particle is in the form of a heart then after a few months there'll be a nacre-covered heart in the middle of the oyster. But it's not as simple as it seems. You can't just put a particle - a round particle in an oyster and think that you'll get a round pearl. In fact it's the excretions from the oyster's mantle tissue that creates a round pearl. And so what's necessary is a small mantle particle and it's this particle that has to be inserted into the oyster. And a few months later a round mother-of-pearl is born.

Image : une perle.

**Explication** : Il y a deux façons en anglais de représenter la notion portée par le « on » français. Cette tâche se concentre d'abord sur la première : la voix dite passive en anglais. Elle est conçue de telle façon qu'elle attire l'attention sur la signification plutôt que sur la forme du passif. Il faut en effet amener l'apprenant à comprendre cette voix avant de lui demander de savoir l'utiliser. Ici, il est guidé vers une réflexion sur la signification de « on » car le mot « on » ne s'utilise pas en anglais, du moins pas dans les phrases présentées. Cette réflexion peut l'amener vers la découverte de la notion commune entre « on » et la voix passive en anglais. Si l'apprenant entame une telle réflexion, nous considérons que le travail de ce module a atteint son but.

Il existe un deuxième « on » en anglais, le « you » impersonnel. Il est important de l'incorporer dans cette tâche pour éviter une fossilisation de la voix passive comme unique façon de dire « on ». C'est dans ce but que le document « How Pearls are made » a été pris pour l'activité de création. Dans ce document, il y a une voix passive qui resterait passive en français, et à côté, il y a une phrase active avec « you » qui se traduirait avec « on » en français. L'apprenant est libre dans sa découverte et création. Soit il laisse les phrases telles quelles. Soit il les transpose d'abord à la voix passive pour créer ensuite son activité. Les deux sont acceptables dans la mesure où cette création lui fait réfléchir un peu plus longuement sur cette notion.

S'il est assez motivé, il pourrait même réfléchir sur la voix passive en français et la notion qu'elle contient par rapport à « on ».

- **T 1.205** D'autres tâches sont conçues pour conduire l'apprenant à faire le choix entre diverses formes où la nativisation peut le conduire à un choix erroné. Le sens est imposé. Pour éviter l'ennui que peut engendrer ce type de travail, le rythme doit être vif avec une correction à la fin. L'apprenant entend trois phrases identiques à l'exception d'un élément. Il doit cliquer sur celle qui peut se dire en anglais. Les formes visées doivent correspondre à des formes qui peuvent amener l'apprenant à faire des choix erronés à cause de la nativisation. (actually vs. currently ; to, into, in ; etc.) Ex 1. Image : Page d'un passeport avec un tampon "Chicago July 3 1988". Son 1 : Henry's been to Chicago. Son 2 : Henry's been into Chicago. Son 3 : Henry's been in Chicago. Ex 2. Image : Instructions en forme d'images qui montrent comment remplacer une pièce dans un moteur. L'image qui nous intéresse est d'une autre couleur que les autres. C'est l'image du moteur que l'on remet dans l'appareil. Son 1 : Place the motor back to the unit. Son 2 : Place the motor back into the unit. Son 3 : Place the motor back in the unit. Ex 3. Image : du personnel à l'accueil d'un grand magasin. Un homme du magasin est au téléphone et couvre l'émetteur. Il s'adresse à un client : Son 1 : I'll be with you to a minute. Son 2 : I'll be with you into a minute. Son 3 : I'll be with you in a minute. Un exemple avec "for" et "to" Ex. Son 1 : Patty's going to the store for to buy some ink. Son 2 : Patty's going to the store to buy some ink. Son 3 : Patty's going to the store for buying some ink. Son 4 : Patty's going to the store to buying some ink.
  
- **1.300** Dans la phase 1, des tâches ont été conçues pour éviter la nativisation comme le décrit Nancy. Elles amènent l'apprenant à analyser l'*input* selon certains critères : phonologique (où la sensibilisation passe du concret à l'abstrait) dans les tâches de discrimination sans production ; morpho-syntaxique dans les tâches de mis en place d'un savoir déclaratif adéquat ; et aussi lexical, conceptuel et culturel.
  
- **1.302** Critère de morpho-syntaxe (où les différentes formes sont présentées ensemble pour éviter la nativisation et l'utilisation d'une seule forme)

- **T 1.302.1** L'apprenant entend deux phrases. Il doit cliquer sur celle qui est la plus sûre d'être validée. Un travail de conceptualisation des différentes formes modales et autres. Ex. 1 Son 1 : He'll be a scientist for sure. Image 1 : un enfant jouant avec des instruments de scientifique. Son 2 : It's going to rain soon. Image 2 : un paysage avec de gros nuages noirs. Ex. 2 Son 1 : The train leaves at 3 :05 p.m. Son 2 : If he leaves at 5 :00, he should be here by 7 :00. (pas d'exemple dans le document)
- **T 1.302.2** L'apprenant entend une première phrase provenant du document et contenant un verbe modal. Ensuite il entend deux autres phrases semblables, mais sans modaux. L'apprenant doit choisir parmi les deux dernières celle qui traduit le mieux le sens du modal.

### **Fake Hormones : tâche 1.302.2 Le sens des modaux**

Introduction : Ecoutez une première phrase extraite du document *Fake Hormones*. Elle contient un modal. Ecoutez les deux phrases qui suivent. Elles ressemblent à la première, mais ne contiennent pas de modal, du moins, pas le même. Laquelle des deux phrases transmet le mieux le sens du modal de la première phrase?

écran 1 : texte : Which of the two last sentences convey the meaning of the first sentence and its modal? [1/3]

son 1 : In the 1960s, these minks could no longer reproduce.

son 2 : In the 1960s, these minks were no longer reproducing.

son 3 : In the 1960s, these minks were no longer able to reproduce.

écran suivant : That's right. The modal « could » conveys the meaning of possibility, as does the expression « to be able to ».

écran d'aide en cas de réponse erronée : It's true that the minks were no longer reproducing at that time. But the first sentence with « could » conveys the meaning that it wasn't POSSIBLE for them to reproduce. The sentence you chose doesn't infer any such impossibility.

écran 2 : texte : Which of the two last sentences convey the meaning of the first sentence and its modal? [2/3]

son 1 : It's a fake hormone which can replace estrogen.

son 2 : It's a fake hormone which has the ability to replace estrogen.



son 3 : It's a fake hormone which may replace estrogen.

écran suivant : That's right. The modal « can » conveys the meaning of possibility as does the expression « to have the ability to ».

écran d'aide en cas de réponse erronée : The sentence you chose expresses the idea that no one knows for sure if fake hormones replace estrogen. In our document, however, the speaker is sure of herself. Fake hormones definitely have the capacity of replacing estrogen. « Can » here infers this capacity, this ability.

écran 3 : texte : Which of the two last sentences convey the meaning of the first sentence and its modal? [3/3]

son 1 : We might conclude that such hormone fakes have been plaguing us for many years.

son 2 : It's possible to conclude that such hormone fakes have been plaguing us for many years.

son 3 : We therefore conclude that such hormone fakes have been plaguing us for many years.

écran suivant : That's right. The modal « might » conveys the meaning of possibility, but a slight possibility. Remember that « might » is weaker than « can ». Here, the speaker is protecting herself from scientists who want to prove that she's wrong. She is in fact only suggesting a slight possibility.

écran d'aide en cas de réponse erronée : The sentence you chose suggests that the speaker's conclusion is reality, that there is no way to disprove her theory. In fact, the original sentence using « might » suggests only a slight possibility that her theory is reality.

Ce module n'a pas été concrétisé parce qu'il serait trop court. Autant un travail trop long est pénible pour un apprenant, autant un travail trop court est frustrant. L'idée est gardée pour un prochain document qui contiendrait plus de possibilités de mettre en œuvre ce type d'activités.

De comparer ainsi des modaux anglais avec d'autres expressions en anglais met en évidence des écarts dans la L2. Des écrans d'explications apparaissent, que l'apprenant ait juste ou pas. En effet, il faut qu'il sache aussi pourquoi il a eu juste. Quand il a le choix entre deux réponses et ne connaît pas la bonne, il se peut qu'il choisisse la bonne réponse au hasard. Il faut donc qu'il ait recours à ce type d'écran tout comme l'apprenant qui choisit une réponse erronée.

- **T 1.302.3** Un travail de sensibilisation aux formes « irrégulières » de la langue est possible ici, en commençant par les noms pluriels qui ne se terminent pas en

« s ». Il est important d'y mélanger les pluriels qui se terminent en « s » pour éviter de généraliser cette « irrégularité ». L'apprenant visualise une image et doit cliquer sur le son qui correspond. Ex : Image de deux enfants. Son 1 : "I'd like you to meet my children." Son 2 : "I'd like you to meet my childrens." Son 3 : "I'd like you to meet my childs." (pas d'exemple dans ce document)

▪ **1.304.0** Critère conceptuel :

- **T 1.304.1** L'apprenant écoute deux ou trois phrases. Il doit cliquer sur celle qui décrit un évènement habituel qui n'est pas une occurrence unique. (Sensibilisation aux différentes conceptualisations du présent) Ex. Son 1 : Alice teaches biology. Son 2 : John is checking the patient's white blood-cell count. (Pas d'exemple dans ce document)
- **T 1.304.2** L'apprenant doit être amené à distinguer les concepts apportés par le passé simple et par la forme « have + verbe -en ». Pour cela, il écoute une phrase et doit décider si elle fait référence au révolu ou si la phrase fait un bilan par rapport au présent<sup>298</sup>. La tâche peut être présentée autrement : l'apprenant écoute deux phrases et clique sur celle qui fait référence au révolu par exemple.

**Fake Hormones : tâche 1.304.2 : present perfect vs. past simple**

Introduction : Vous savez déjà que le « simple past » fait référence au révolu en anglais. Mais en anglais, il existe aussi une façon d'exprimer un bilan par rapport au présent. Cela s'appelle le « present perfect ». Ecoutez les phrases suivantes et essayez de discerner pour chacune si elle fait référence au révolu, ou si elle fait plutôt un bilan par rapport au présent.

écran 1 : texte 1 : Click on the correct description of the sentence you hear.

texte 2 : Cette phrase fait référence au révolu.

texte 3 : Cette phrase fait un bilan par rapport au présent.

son : Such hormone fakes have been plaguing us for over half a century.

<sup>298</sup> Bouscaren, Moulin et Odin, 1996, p. 29

écran suivant : Oui, cette phrase fait un bilan par rapport au présent. En effet, depuis un demi-siècle (donc jusqu'à aujourd'hui) ces produits nous rendent malade.

écran d'aide : Attention : "révolu" signifie que l'action a été faite dans un moment qui est terminé. Quand quelqu'un choisit de parler du révolu, il exclut le moment présent (le moment de l'énonciation). Dans notre phrase, l'énonciateur parle d'une action qui se fait depuis 50 ans jusqu'au moment où il parle. Il fait un bilan de cette action sur les 50 dernières années.

écran 2 : texte 1 : Click on the correct description of the sentence you hear.

texte 2 : Cette phrase fait référence au révolu.

texte 3 : Cette phrase fait un bilan par rapport au présent.

son : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

écran suivant : Oui, cette phrase fait référence au révolu car nous savons que cette scène a lieu dans les années 60, et que ce moment est terminé, donc révolu.

écran d'aide : Si vous avez bien compris le document, vous savez que le problème des visons a eu lieu dans les années 60. C'est un moment révolu. De plus, il n'y a rien dans l'énoncé qui rattache l'action au moment de l'énonciation.

écran 3 : texte 1 : Click on the correct description of the sentence you hear.

texte 2 : Cette phrase fait référence au révolu.

texte 3 : Cette phrase fait un bilan par rapport au présent.

son : The lake was later found to contain chemical pollutants.

écran suivant : Oui, cette phrase fait référence au révolu car rien ne la lie au moment de l'énonciation. « Later » (plus tard) ne suggère pas « plus tard et jusqu'à aujourd'hui ». Ce mot veut tout simplement dire plus tard mais toujours dans le révolu.

écran d'aide : « Later » -plus tard - ne suggère pas « plus tard et jusqu'aujourd'hui ». Il veut tout simplement dire plus tard mais toujours dans le révolu. Il n'y a donc rien dans l'énoncé qui rattache l'action au moment de l'énonciation.

écran 4 : texte 1 : Click on the correct description of the sentence you hear.

texte 2 : Cette phrase fait référence au révolu.

texte 3 : Cette phrase fait un bilan par rapport au présent.

son : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years.

écran suivant : Oui, cette phrase fait un bilan par rapport au présent. En effet, depuis 50 ans (donc jusqu'à aujourd'hui) cette forme de cancer augmente.

écran d'aide : Attention : « révolu » signifie que l'action a été faite dans un moment qui est terminé. Quand quelqu'un

choisit de parler du révolu, il exclut le moment présent (le moment de l'énonciation). Dans notre phrase, l'énonciateur parle d'une action qui se fait depuis 50 ans jusqu'au moment où il parle. Il fait un bilan de cette action sur les 50 dernières années. Il lie l'action au moment où il parle.

écran 5 : texte 1 : Click on the correct description of the sentence you hear.

texte 2 : Cette phrase fait référence au révolu.

texte 3 : Cette phrase fait un bilan par rapport au présent.

son : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

écran suivant : Oui, cette phrase fait référence au révolu car rien ne la lie au moment de l'énonciation. L'énonciateur donne tout simplement les résultats d'une expérience faite en laboratoire.

écran d'aide : L'énonciateur donne des résultats obtenus après une expérience en laboratoire. Mais il ne fait aucun lien qui puisse attacher l'action au moment de l'énonciation.

écran 6 : texte 1 : Click on the correct description of the sentence you hear.

texte 2 : Cette phrase fait référence au révolu.

texte 3 : Cette phrase fait un bilan par rapport au présent.

son : This cancer has gone up 126% in the U.S. since 1973.

écran suivant : Oui, cette phrase fait un bilan par rapport au présent. En effet, depuis 1973 (donc jusqu'à aujourd'hui) cette forme de cancer augmente.

écran d'aide : Attention : "révolu" signifie que l'action a été faite dans un moment qui est terminé. Quand quelqu'un choisit de parler du révolu, il exclut le moment présent (le moment de l'énonciation). Dans notre phrase, l'énonciateur parle d'une action qui se fait depuis 1973 jusqu'au moment où il parle. Il fait un bilan de cette action sur ces dernières années. Il lie l'action au moment où il parle.

**Explication** : Les instructions de ce module le rendent assez facile. Si l'apprenant entend du prétérit, il sait que la première réponse est la bonne, s'il entend « have + verbe –en », c'est la deuxième réponse qui est bonne. Pourtant en pratique, il est assez difficile car l'apprenant doit distinguer le prétérit et le « present perfect » en écoutant la phrase. Il ne la voit pas écrite. Et c'est là où réside le défi pour l'apprenant. S'il choisit ce module, c'est pour travailler ces deux formes, il y a donc une certaine motivation qui conduit l'apprenant à faire attention à ce qu'il entend. Après, sa tâche est simple. Il clique sur une des deux descriptions : « Cette phrase fait référence au révolu »

ou « Cette phrase fait un bilan par rapport au présent ».<sup>299</sup> La sensibilisation aux deux formes vient des écrans d'aide qui indiquent à l'apprenant pourquoi sa réponse est juste ou erronée. Ces écrans sont en français car ils sont explicatifs, ils traitent du fonctionnement de la langue. Il est important que l'apprenant n'ait pas à lire une explication de la L2 faite dans la L2. Il n'a pas le temps ni la motivation d'apprendre la métalangue dans la L2 qui serait en quelque sorte une troisième langue.

Les explications ont été faites dans le but de sensibiliser l'apprenant au problème qu'il rencontre pour saisir l'écart entre la notion du révolu et celle du bilan par rapport au présent. Ces notions sont exprimées autrement en français et sont assez difficiles à appréhender pour l'apprenant en général. Ce module, comme les autres, a été conçu pour sensibiliser les apprenants plutôt que de leur faire apprendre des listes de règles comme au cours des sept années d'étude de l'anglais au collège et au lycée. Nous pouvons nous demander si, après sept ans d'anglais, il est utile d'insister avec ce module. Il est important de souligner ici que le rôle des modules est surtout de sensibiliser l'apprenant dans un contexte où il est relativement motivé pour apprendre ce qu'il a choisi lui-même de faire. S'il a fait la démarche de choisir ce module, c'est que le problème lui semble important au moment où il fait la démarche. Et c'est donc à ce moment qu'il faut offrir à l'apprenant un travail qui le sensibilise au problème ciblé. Ce n'est pas dire qu'il comprendra tout ni tout de suite. Les recherches que nous avons soulignées plus haut démontrent bien qu'il y a un écart entre le moment où l'apprenant est sensibilisé et le moment où il s'approprie les nouvelles connaissances. Ces recherches démontrent bien l'importance de la sensibilisation dans la démarche de la modification de l'interlangue et dans l'apprentissage. Encore faut-il que l'apprenant soit prêt à apprendre ces notions.

- **T 1.304.3** L'apprenant écoute trois phrases, chacune utilisant une forme verbale différente. L'apprenant doit cliquer sur celle qui met l'accent sur l'évènement qui se produit au moment de l'énonciation. Ex. Son 1 : Herbert's teaching. Son 2 : Herbert teaches. Son 3 : Herbert's been teaching for three years now. (Pas d'exemple dans ce document)

---

<sup>299</sup> Ces descriptions de la fonction de chaque forme ont été prises dans Bouscaren, 1993, pp. 24-30.

- **1.500** La sensibilisation conceptuelle est un aspect essentiel qui amène l'apprenant à « découvrir l'obstacle »<sup>300</sup>
- **1.501.0** Les tâches suivantes traitent de la quantité et de l'aspect.
  - **T 1.501.1** Les concepts apportés par les différents articles et quantificateurs peuvent être traités ici. L'apprenant regarde une image ou une courte séquence vidéo. Il entend deux ou trois phrases et doit choisir celle qui correspond le mieux à l'image. Ex. 1 - Image : Une nuit étoilée. Son 1 : « Stars are out tonight. » Son 2 : « The stars are out tonight. » Ex. 2 - Image : Un personnage propose une tasse de thé à un deuxième personnage. Son 1 : « Would you like some tea? » Son 2 : « Would you like any tea? » (si la deuxième solution est parfois possible, il faut que l'apprenant puisse visualiser dans une courte séquence vidéo dans quel contexte un énonciateur utiliserait une telle phrase). Ex. 3 - Image : un homme sur un toit. Son 1 : (voix de garçon) « Look Mom, there's a man on the roof. » (Voix de femme) « Yes dear, it' the carpenter I called yesterday. » Son 2 : (voix de garçon) « Look Mom, there's the man on a roof. » (voix de femme) « Yes dear, it's the carpenter I called yesterday. » Son 3 : (voix de garçon) « Look Mom, there's the man on the roof. » (Voix de femme) « Yes dear, it's the carpenter I called yesterday. » Ex. 4 - Image : Mickey. Son 1 : « I like the picture of Mickey Mouse on your wall. » Son 2 : « I like a picture of Mickey Mouse on your wall. » Les choix erronés sont travaillés dans un écran d'aide qui est appelé en cas d'erreur.

### **Fake Hormones : tâche 1.501.1 Les articles**

Introduction : Ecoutez les deux phrases proposées par écran. Laquelle utilise correctement les articles en anglais?

écran 1 : texte : Click on the sentence that uses it's articles correctly.

son 1 : Eagles feeding in Florida had lost their instinct to mate and nest.

son 2 : The eagles feeding in Florida had lost their instinct to mate and nest.

écran suivant : That's right. To make a general statement on a whole population, the article is left out. In this way,

---

<sup>300</sup> Narcy in Ginet, 1997, p. 61.

each individual member of the population described is not necessarily included.

texte : Eagles feeding in Florida had lost their instinct to mate and nest.

écran d'aide : If you want to use an article here, there are two things you must know : first, you're including each member of the population of eagles feeding in Florida. You're leaving no room for exceptions. Secondly, you are separating the eagles feeding in Florida from another category of eagles. In this sentence, and in the document it comes from, this is not the case. Here is an example of what you could have if you want to use « the » : « Eagles feeding in the southern states in general had no strange behaviour to speak of. But the eagles feeding in Florida had lost their instinct to mate and nest. »

écran 2 : texte : Click on the sentence that uses its articles correctly.

son 1 : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks. A lake was later found to contain chemical pollutants.

son 2 : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks. The lake was later found to contain chemical pollutants.

écran suivant. Of course. The speaker mentioned the name of the lake first, so all she had to do afterwards was to signal it out by saying "the" lake. In this case, "the" is very close to "this".

texte : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks. The lake was later found to contain chemical pollutants.

écran d'aide : Here, "a" lake is impossible because the lake was mentioned just before. It's this specific lake that is being described, so "the" is the only solution. "A" can never identify a specific object.

écran 3 : texte : Click on the sentence that uses its articles correctly.

son 1 : DDT was found to be the culprit in fragilising bald-eagle eggs.

son 2 : The DDT was found to be the culprit in fragilising bald-eagle eggs.

écran suivant : That's right. DDT is already specific thanks to the fact that it's the name of a product (DDT is the name of a pesticide ; IBM is the name of a computer ; Disneyland is the name of an amusement park, France is the name of a country, etc.) It doesn't need to be more specific. Chemicals and materials fall into this category, too. « Dioxin is a fake hormone. » « Bisphenol-A can be found in plastic »

texte : DDT was found to be the culprit in fragilising bald-eagle eggs.

écran d'aide : Be careful. When something is already specific thanks to its name, putting « the » becomes

redundant. (DDT is the name of a pesticide ; IBM is the name of a computer ; Disneyland is the name of an amusement park, France is the name of a country, etc.) Chemicals and materials fall into this category, too. « Dioxin is a fake hormone. » « Bisphenol-A can be found in plastic »

écran 4 : texte : Click on the sentence that uses it's articles correctly.

son 1 : In the 1970s, female gulls were seen to be nesting together.

son 2 : In the 1970s, the female gulls were seen to be nesting together.

écran suivant : That's right. To make a general statement on a whole population, the article is left out. In this way, each individual member of the population described is not necessarily included.

texte : In the 1970s, female gulls were seen to be nesting together.

écran d'aide : In this case, « the » is impossible. First, you're including each member of the population of female gulls in the 1970s. You're leaving no room for exceptions. Secondly, if you're speaking about « the female gulls », there must be another group included in the context that you've taken these gulls from. In this sentence, and in the document it comes from, this is not the case.

écran 5 : texte : Click on the sentence that uses it's articles correctly.

son 1 : Prostate cancer has risen sharply in the past 50 years.

son 2 : The prostate cancer has risen sharply in the past 50 years.

son 3 : A prostate cancer has risen sharply in the past 50 years.

écran suivant : Yes, prostate cancer is already a specific type of cancer. « The » would be redundant. « A » would be impossible because it signifies an unspecified object.

texte : Prostate cancer has risen sharply in the past 50 years.

écran d'aide : Prostate cancer is already a specific type of cancer. « The » would be redundant. « A » is impossible because it signifies an unspecified object.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the magazines at your disposal in this room, find an article that interests you. Select the key paragraph. Find three or four sentences containing different articles. Work out an activité for each sentence like the ones you've just worked on. Work with the tutor to have the sentences recorded in a separate module along with the activities for each sentence. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Name the lesson after the document. And remember to have the tutor



put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

**Explication :** Le fait de demander aux utilisateurs de se concentrer sur les articles en écoutant les phrases au lieu de les lire pourrait amener les apprenants à devenir plus conscients des articles à l'oral et ainsi à faire plus attention à leur emplacement. C'est donc la sensibilisation qui est visée ici. Les articles ne sont pas accentués et on peut supposer qu'un apprenant puisse comprendre l'anglais à l'oral sans se rendre compte des articles utilisés dans les phrases prononcées. Il faut le stimuler à faire plus attention aux articles à l'oral. A partir du moment où il pourra les distinguer, l'apprenant sera prêt pour la deuxième étape, la distinction de leurs usages.

Ce module entame cette deuxième étape sous forme d'écran d'aide. Ces écrans incitent à une réflexion sur l'utilisation des différents articles mais ne se donnent pas comme but un plus ample développement pour les raisons déjà citées.

- **1.503.0** Dans le même esprit, des tâches de sensibilisation conceptuelle syntaxique sont aussi possibles à ce stade. Mais il est important de présenter les différentes formes ensemble afin d'éviter la fossilisation d'une seule forme.
- **T 1.503.1** L'apprenant est amené à analyser la phrase proposée pour retrouver les antécédents demandés.

### **Fake Hormones : tâche 1.503.1 general comprehension**

Introduction : Ecoutez la phrase extraite du document *Fake Hormones* et répondez à la question en cliquant sur la bonne réponse.

écran 1 : texte : Listen to the sentence, then to the question. Click on the correct answer. [1/5]

son 1 : Eagles in Florida had been reported to have lost their instinct to mate and nest.

son 2 (question) : What did the eagles do?

son 3 (choix 1) : They lost their instinct.

écran suivant : texte : Eagles in Florida had been reported to have lost their instinct to mate and nest.

son : That's right. The eagles lost their instinct. The other two sentences are wrong because, for the first one, it's not the eagles that reported ; we don't know who reported. For the second one, in fact the eagles did NOT mate and nest.

son 4 (choix 2) : They were reported.

écran d'aide : texte : Eagles in Florida had been reported to have lost their instinct to mate and nest.

son : The question was : What did they, *the eagles*, do? They were not the ones to report. In fact, we don't know who reported?

son 5 (choix 3) : They mated and nested.

écran d'aide : texte : Eagles in Florida had been reported to have lost their instinct to mate and nest.

son : In fact, they did NOT mate and nest. That was the whole problem. They had lost their instinct to mate and to nest.

écran 2 : texte : Listen to the sentence, then to the question. Click on the correct answer. [2/5]

son 1 : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

son 2 (question) : What was used?

son 3 (choix 1) : fish

écran suivant : texte : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

son : That's right. It's fish that was used to feed the minks. This fish came from Lake Michigan.

son 4 (choix 2) : Lake Michigan

écran d'aide : texte : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

son : Be careful. Lake Michigan wasn't fed to the minks. It's fish that was given to the minks as food.

écran 3 : texte : Listen to the sentence, then to the question. Click on the correct answer. [3/5]

son 1 : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son 2 (question) : What was divided by two?

son 3 (choix 1) : sperm

écran d'aide : texte : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son : Be careful. It's not the sperm that was divided by two. It's the production of sperm that diminished.

son 4 (choix 2) : production

écran suivant : texte : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son : That's it. It's the production of sperm in rats that decreased by half.

son 5 (choix 3) : rats

écran d'aide : texte : Sperm production in rats was divided by two when the rats were exposed to dioxin.

son : Pay close attention. It's not the rats that were divided by two. If this were the case, you would have heard « ...rats *were* divided by two... », which doesn't make any sense in the first place.

écran 4 : texte : Listen to the sentence, then to the question. Click on the correct answer. [4/5]

son 1 : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

son 2 (question) : What are burned?

son 3 (choix 1) : compounds

écran suivant : texte : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

son : Yes, it's the compounds that are burned. These compounds contain chlorine, so in a sense the chlorine is also burned.

son 4 (choix 2) : chlorine

écran d'aide : texte : This common chemical is produced when compounds containing chlorine are burned.

son : Chemically speaking, you're right. Chlorine is burned. But contextually, no, it's not the chlorine alone that is in question here. It's the compounds that are burned, and these compounds contain chlorine. Linguistically, « chlorine » is incorrect simply because it's singular and the verb, « are » is plural.

écran 5 : texte : Listen to the sentence, then to the question. Click on the correct answer. [5/5]

son 1 : When these fakes replace the real hormones, they hamper the actions of the endocrine system.

son 2 (question) : What hampers the actions?

son 3 (choix 1) : the fakes

écran suivant : texte : When these fakes replace the real hormones, they hamper the actions of the endocrine system.

son : Of course, it's the fake hormones that hamper the actions of the endocrine system, but only when they replace the real ones.

son 4 (choix 2) : real hormones

écran d'aide : texte : When these fakes replace the real hormones, they hamper the actions of the endocrine system.

son : No, listen carefully. It's when the fakes replace, that they hamper. And chemically, of course, real hormones don't hamper the actions of the endocrine system, they are at the heart of making the system work well.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as a model. In the magazines at your disposal in this room, find an article that interests you. Select the key paragraph. Find three or four sentences containing nouns that don't precede their verb directly. Work out an activity for each sentence like the ones you've just worked on. Work with the tutor to have the paragraph recorded in a separate module along with the activities for each sentence. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Name the lesson after the document or the paragraph. And remember to have the

tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you're ready to start.

- **2.03.00** Parmi les tâches de la phase 2, il y a celles qui sensibilisent l'apprenant à la morpho-syntaxe de la phrase anglaise. Le sens est imposé dans ces tâches (activités lacunaires, mise du mot entre parenthèses à la bonne forme, appairement ). Il faut maintenir les apprenants dans un état de vigilance, donc leur proposer un défi à surmonter. Il faut donc que plusieurs formes soient proposées à la fois. Ce sont les problèmes morpho-syntaxiques non liés à la nativisation qui sont visés.
- **T 2.03.01** Un travail pour distinguer « at » et « in » peut être envisagé pour sensibiliser l'apprenant sur la différence de fonction des deux mots bien qu'ils aient le même sens. Un travail sur d'autres prépositions peut également être visé ici. L'apprenant visionne une image et entend une question. Il doit répondre à la question en s'enregistrant et en utilisant l'une des deux prépositions. Ex 1. Image : L'aéroport de Heathrow. Son : Where does the plane land tonight? Enregistrement de la réponse. Ex. 2. Même image. Son : Where are those towers that I see? Enregistrement de la réponse. Après chaque réponse, l'apprenant entend une suggestion de réponse utilisant la préposition convenable. Il faut inclure des réponses qui contiennent des noms de ville et le mot "home" pour maintenir l'état de vigilance. Ex 1. Image : Un hôpital. Son : Where do you work? Ex 2. Image : Lyon. Son : Where do you work? Enregistrement de la réponse. A la fin de cette activité, il est possible d'amener l'apprenant à la refaire sans faire suivre les suggestions après chaque réponse, mais uniquement à la fin de l'activité. Ceci permettrait à l'apprenant de travailler plus rapidement, de se forcer à être encore plus vigilant, et de vérifier à la fin s'il a compris les différentes fonctions de ces prépositions.

### **Fake Hormones : tâche 2.03.01 : Répondre**

Introduction : Ecoutez la phrase qui vous donnera toutes les informations nécessaires pour répondre aux questions qui suivent. Vous ne pourrez pas revenir à la phrase. Ensuite, écoutez une question à la fois et répondez à l'oral en vous enregistrant. Quelques indices sont inclus pour vous guider vers une bonne réponse. (Vous pouvez vous

enregistrer quand la petite lumière en bas de l'écran est rouge)

phrase 1 : son : This replacement can limit the actions of the endocrine system which monitors sperm production, regulates cell division and influences the development of the brain's embryonic stage. [1/5]

question 1 : What can the replacement limit?

texte : actions, endocrine system

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : It can limit the actions of the endocrine system.

question 2 : What does the endocrine system influence?

texte : development, brain's embryonic stage.

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : It influences the development of the brain's embryonic stage.

phrase 2 : son : We might conclude that hormone fakes have been plaguing us for over half a century. [2/5]

question : How long have they been plaguing us?

texte : + half a century

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : They've been plaguing us for over half a century.

phrase 3 : son : Eagles feeding in Florida had been reported in 1947 to have lost their instinct to mate and nest. [3/5]

question 1 : Which eagles?

texte : Florida

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : The ones feeding in Florida.

question 2 : When was this reported?

texte : 1947

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : It was reported in 1947.

phrase 4 : son : In 1992, when Danish researchers reported that human sperm counts world-wide had dropped by 50% from 1938 to 1990, panic finally struck...[4/5]

question 1 : When did the researchers report this?

texte : 1992

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : They reported it in 1992.

question 2 : When had the sperm counts been taken?

texte : 1938-1990

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : They had been taken between 1938 and 1990.

phrase 5 : son : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years. [5/5]

Question 1 : Where has this cancer risen so high?

texte : Denmark

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : It has risen this high in Denmark.

question 2 : During what period of time has this cancer risen so high?

texte : last 50 years

écran suivant : texte : Listen to our suggestion. Of course, you may have a slightly different sentence.

son : It has risen this high during the last 50 years.

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as an example. Using the documents in this room, find an interesting document. Choose three sentences. Create one or two questions per sentence in the same way as the preceding ones. Work with the tutor to record the sentences and questions with you. Don't forget to record sample answers too. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you want to leave this window.

**Explication** : Ce module ressemble au module 2.01.01 car il délimite les réponses possibles. Il y a d'abord une phrase, puis une question portant sur la phrase. Un indice est fourni comme aide-mémoire. L'apprenant a peu de liberté de réponse. Il enregistre sa réponse comme pour le module 2.01.01. Mais l'objectif dans ce module est plutôt morpho-syntaxique. L'apprenant connaît la réponse mais doit la reproduire dans le bon ordre. Pour l'amener à réfléchir à cet ordre, le module ne lui permet pas de réécouter la phrase d'origine. Si, pour la première séquence, l'apprenant ne fait pas assez attention et ne peut pas répondre aux questions à cause de cette inattention, la deuxième séquence le verra certainement plus attentif. L'objectif de ce module serait atteint si, à la dernière question, l'apprenant a su se concentrer suffisamment pour répondre sans hésitation.

Au lieu de toucher à la motivation par la réussite, ce module soulève le défi. Il contient néanmoins suffisamment de données pour permettre à l'apprenant de réussir à la fin du module. Il contient uniquement des phrases que l'apprenant aura déjà vues dans le document *Fake Hormones*, il redonne la phrase avant de proposer des questions,

et il fournit des aides mémoires. Ainsi, l'apprenant peut se concentrer surtout sur l'ordre syntaxique de la phrase.

- **T 2.03.02** L'apprenant entend trois phrases avec des parties identiques. Il doit cliquer sur celle qui peut se dire en anglais. Ici, le travail est essentiellement un travail conceptuel de morpho-syntaxe, voire lexical. Ex. Son 1 : I'll be back together. Son 2 : I'll be back yesterday. Son 3 : I'll be back in half an hour. Contrairement à la tâche 0.201 qui demande de trouver ce qui peut se dire en anglais au niveau de la structure verbale, ici le travail est beaucoup plus vaste, et peut être au niveau de la structure nominale ou verbale. Il peut y avoir des phrases structurellement possibles, mais dont le contexte du document ne permet pas l'énoncé. La sensibilisation se situe notamment au niveau conceptuel.

### **Fake Hormones : tâche 2.03.02 Quelle phrase?**

Introduction : Ecoutez chaque paire ou groupe de phrases. Cliquez sur celle qui peut se dire en anglais dans le contexte du document *Fake Hormones*.

phrase 1 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones*? [1/7]

son 1 : Looking back and forth to strange animal behavior in the past, we might conclude that fake hormones have been plaguing us for over half a century.

son 2 : Looking back to strange animal behavior in the past, we might conclude that fake hormones have been plaguing us for over half a century

écran suivant : son : Yes, you look back to something. Here's another example : Watching his grandchildren, the old man smiled as he looked back to the time when he was a child. But « back and forth » means a pendulum-like movement, going from point A to point B and back to point A, and so on.

enregistre

texte : Looking back to strange animal behavior in the past, we might conclude that fake hormones have been plaguing us for over half a century.

écran d'aide : son : Be careful. Back and forth does not mean back in time. It means having a pendulum-like movement, going from point A to point B and back to point A, and so on.

vidéo : un pendule qui se balance, puis un garçon qui fait les cent pas.

texte : This movement is called « going back and forth ». We also hear « going to and fro ».

phrase 2 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones?* [2/7]

son 1 : Fish from Lake Michigan were used to feed minks.

écran suivant : texte : Fish from Lake Michigan were used to feed minks.

son : That's right. You can't put « fish » in the plural. And only some of the fish from the lake were used, not all of them, so we can't say « Lake Michigan's fish » because that would insinuate that all of the fish were used.

enregistre

son 2 : Lake Michigan's fish were used to feed minks.

écran d'aide : son : Be careful. Are you sure that all of the lake's fish were used? The form of this sentence suggests that all of the fish were used, whereas, in the document, we know that only some of the fish were used.

son 3 : Fishes from Lake Michigan were used to feed minks.

écran d'aide : son : No, « fish » cannot be put in the plural this way. Example : I caught five fish yesterday, but they all broke the line.

phrase 3 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones?* [3/7]

son 1 : DDT was found to be the culprit in fragilising the bald eagle eggs.

son 2 : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs.

écran suivant : son : That's right, they're not speaking about any particular bald eagle.

texte : DDT was found to be the culprit in fragilising bald eagle eggs.

enregistre

écran d'aide : son : Are you sure you heard right? The sentence here said THE bald eagle eggs. Is there a particular bald eagle spoken about in the document? Or are they talking about bald eagle eggs in general?

phrase 4 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones?* [4/7]

son 1 : Couldn't man-made chemicals also be responsible for mating unnatural behaviour?

son 2 : Couldn't man-made chemicals also be responsible for unnatural mating behaviour?

écran suivant : son : Of course. You see how important the order of adjectives can be sometimes in English.



« Unnatural mating behaviour » is mating behaviour that is unnatural. « Mating unnatural behaviour » is unnatural behaviour that is being mated. That is impossible since only living beings can mate.

texte : Couldn't man-made chemicals also be responsible for unnatural mating behaviour?

enregistre

écran d'aide : son : You're probably a bit tired. You've just decided that « unnatural behaviour » can be mated. You know that only living beings can mate or reproduce.

phrase 5 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones*? [5/7]

son 1 : Rats' sperm production was divided by two when they were exposed to dioxin.

son 2 : Sperm production in rats was divided by two when they were exposed to dioxin.

écran suivant : son : That's right. We're not talking about the sperm production of rats in general, just the ones that were exposed to dioxin. Of course, grammatically, this is the only possibility too, because « they » has an antecedent, « rats », whereas in the first sentence it has none.

texte : Sperm production in rats was divided by two when they were exposed to dioxin.

enregistre

écran d'aide : son : Think, is the sperm production of rats in general concerned here? Yet that's what « rats' sperm production » here means. And besides, « they » has no real grammatical antecedent here. It goes back to « production » which is singular.

phrase 6 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones*? [6/7]

son 1 : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the 50 last years.

son 2 : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years.

écran suivant : son : Yes, once again the order of adjectives is in question here. If you question yourself saying « Are they talking about 50 years or last years? » the answer seems more obvious.

texte : In Denmark, this type of cancer has risen 300% over the last 50 years.

enregistre

écran d'aide : son : If you have a problem with the order of adjectives, remember that it's the most important adjective that is stuck to the noun in question. Here, for example, are they talking about « last years » or « 50 years »?

phrase 7 : texte : Listen to the following sentences. Which one can be said in English within the context of the document *Fake Hormones*? [7/7]

son 1 : Prostate cancer is also sensitive to estrogen's levels.

son 2 : Prostate cancer is also sensitive to estrogen levels.

écran suivant : son : Right. They're talking about the type of level ; an adjective is necessary. They're not interested in the levels that belong to estrogen (this is illogical anyway).

texte : Prostate cancer is also sensitive to estrogen levels.

enregistre

écran d'aide : son : Are you sure you want an « s » on that adjective? Do the levels belong to estrogen? Aren't they talking about the type of levels? Those having to do with estrogen? Isn't it a simple adjective that's necessary here?

**Explication** : Ce module prévoit que l'apprenant reste éveillé pour détecter les petites différences entre les phrases. Ensuite il doit distinguer celle qui a un sens dans le contexte et celle qui n'en a pas. Pour la première phrase, c'est en grande partie le lexique qui pose le problème. Il faut connaître la différence entre « to look *back* » et « to look *back and forth* ». Il doit faire marcher sa mémoire en se demandant ce qu'il avait entendu lors de l'écoute du document. Evidemment, si l'apprenant n'a jamais été en contact avec ces termes en dehors de *Fake Hormones*, il ne peut pas deviner. Mais il faudrait au moins qu'il puisse les identifier comme étant différents. Les écrans d'aide lui expliqueront la distinction. Cette séquence sert aussi à avertir l'apprenant peu observateur qu'il doit faire plus attention à ce qu'il entend en anglais, car il se rend certainement compte de l'écart entre ce qu'il aurait dû entendre et ce qu'il a effectivement retenu.

A la fin de chaque séquence, l'apprenant a la possibilité de s'enregistrer en répétant la phrase correcte tout en sachant pourquoi elle est juste. La répétition est très demandée par les apprenants. Il n'y a aucune raison, en phase 2, de ne pas la permettre. C'est stimulant pour l'apprenant, et bien qu'on ne sache pas si c'est utile à l'apprentissage, la motivation que la répétition peut procurer est reconnue comme nécessaire.

Certaines phrases proposent la forme « 's ». L'apprenant est amené à faire la distinction entre les concepts que portent ces formes et les concepts portés par les formes qui se trouvent dans les autres phrases proposées. Par exemple, « Lake Michigan's fish » est opposé à « fish from Lake Michigan », « rats' sperm production »

est opposé à « sperm production in rats », puis « estrogen's levels » est opposé à « estrogen levels ». Une réflexion sur la distinction ne garantit pas une réponse juste, mais elle peut sensibiliser l'apprenant au fait que ces diverses formes portent des concepts différents. Si la curiosité de l'apprenant est suffisamment éveillée, il se peut qu'il retienne la distinction qui est décrite dans les écrans d'aide qui apparaissent après avoir cliqué sur un choix. Mais ce n'est pas le but de ce module qui est plutôt de sensibiliser les apprenants au fait que les formes sont porteuses de sens.

La structure avec ou sans article est aussi abordée avec la phrase contenant « (the) bald eagle eggs ». L'article est souvent un point difficile à appréhender pour les apprenants. Il faut tout d'abord qu'ils comprennent que ce n'est pas uniquement une question de forme et de règles à apprendre, mais qu'un nom avec un article ne *signifie* pas la même chose qu'un nom sans article. A partir du moment où l'apprenant prend conscience de cette vérité, il pourra se pencher sur la question des différents sens que portent les articles.

Un dernier point est soulevé dans ce module, c'est l'ordre des adjectifs. En effet, la syntaxe d'une phrase est aussi porteuse de sens en anglais, comme le prouve notamment la phrase contenant « unnatural mating behaviour » et « mating unnatural behaviour », et, à un moindre degré, la phrase avec « the 50 last years » et « the last 50 years ». Comme pour le reste du module, le but de ces deux phrases est surtout de sensibiliser l'apprenant au fait que l'ordre des adjectifs est aussi porteur de sens.

Il faut que l'apprenant constate que les différentes formes qu'il apprend ont un sens. Cela pourrait lui faciliter plus tard l'appréhension de ces formes. Il saura qu'il y a une certaine logique, qu'il suffit de la retrouver pour ensuite comprendre pourquoi il faut une forme plutôt qu'une autre. Notre souhait est d'amener l'apprenant à se dire que les « règles » qu'il a apprises jusque-là correspondent en fait à une réalité qui semble logique et à sa portée. Ce ne sont pas des règles à apprendre par coeur « parce que c'est comme ça ».

### **3. Travail sur la compréhension d'une chanson**

- **2.11.00** Selon Ginet, la chanson est un moyen d'apprendre une langue qui est très équilibré pour l'apprenant car elle permet l'utilisation de l'hémisphère droit dans un

apprentissage qui est pour une grande partie centré dans l'hémisphère gauche.<sup>301</sup>  
(Nous n'avons pas conçu de modules pour répondre à ces tâches)

- **T 2.11.01** Tâche de compréhension pour inciter l'apprenant à faire attention aux paroles. Après la première écoute, l'apprenant écoute des phrases qui proviennent ou ne proviennent pas de la chanson. Il doit répondre à la question « Est-ce que cette phrase fait partie de la chanson? » en cliquant sur **yes** ou **no**.
- **T 2.11.02** L'apprenant pratique une activité lacunaire en écoutant la chanson. Mais les mots manquants doivent être des mots connus par la majorité des apprenants pour que l'activité reste agréable et valorisante.
- **T 2.11.03** Certaines parties des chansons sont à transcrire par l'apprenant. Plus le niveau est élevé, plus la transcription sera longue (mais pas plus difficile) jusqu'à transcription d'une chanson complète.
- **T 2.11.04** L'apprenant voit le texte de la chanson. Il la travaille en hypertexte pour une étude lexicale (en « preteach » par exemple)

---

<sup>301</sup> Ginét, 1997, p. 194.

## G. Modules de production (limitée)

Nous avons pris position quant à la production et le multimédia (voir chapitre IV). Il nous paraît inimaginable de demander aux apprenants de faire un travail de communication sur ordinateur. Ce travail se trouve dans la phase 3<sup>302</sup> et doit se faire avec un enseignant et un groupe d'apprenants. Il ne faut pas perdre de vue que l'apprentissage d'une langue sert tout d'abord à pouvoir communiquer. Il ne s'agit pas dans ces recherches d'enlever cet aspect humain qui est pour nous l'aspect le plus important dans une perspective de communication.

Néanmoins, une approche à la simple production (sans aller jusqu'à la communication qui suggère un échange d'idées entre au moins deux personnes) peut être prévue dans un dispositif multimédia.

- **2.01.00** Les tâches suivantes utilisent un mini-contexte pour conduire l'apprenant à formuler un énoncé mettant en jeu la même forme - une activité proche des exercices structuraux - mais elles sollicitent la création de sens.
  
- **T 2.01.01** Les différentes parties de phrases sont représentées par des images et du texte dans l'ordre syntaxique de la phrase. Ce sont des phrases que l'apprenant a déjà vues. Il doit restituer chaque phrase avec les informations données.

### **Fake Hormones : tâche 2.01.01 A vous de raconter**

Introduction : Souvenez vous du document Fake Hormones. Dans les séquences suivantes, vous allez voir une image qui représente un sujet du document. Un verbe à l'infinitif suit, puis vient la fin de la phrase. Essayez de reconstruire l'idée du document en vous servant de ces trois parties pour recréer une phrase. Chaque partie est numérotée dans l'ordre. Enregistrez-vous.

phrase 1 : texte : Make a sentence about the document *Fake Hormones* using these items. When you're ready to record yourself, click on the box. [1/5]

image 1 : aigle

<sup>302</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 64.

image 2 : Floride

texte 1 : to feed

texte 2 : to report

texte 3 : to lose their instinct to mate and nest.

Ecran suivant : texte : Record your sentence when the little light at the bottom of the screen turns red.

Ecran suivant : texte : Listen to our suggestion. (Your sentence may be different of course.)

son : Eagles feeding in Florida were reported to have lost their instinct to mate and nest.

phrase 2 : texte : Make a sentence about the document *Fake Hormones* using these items. When you're ready to record yourself, click on the box. [2/5]

image : un poisson

image 2 : Lake Michigan

texte 1 : to use

texte 2 : to feed

image 3 : un vison

Ecran suivant : texte : Record your sentence when the little light at the bottom of the screen turns red.

Ecran suivant : texte : Listen to our suggestion. (Your sentence may be different of course.)

son : Fish from Lake Michigan were used to feed farm-bred minks.

phrase 3 : texte : Make a sentence about the document *Fake Hormones* using these items. When you're ready to record yourself, click on the box. [3/5]

image : Lake Michigan

texte 1 : to find

texte 2 : to contain chemical pollutants

Ecran suivant : texte : Record your sentence when the little light at the bottom of the screen turns red.

Ecran suivant : texte : Listen to our suggestion. (Your sentence may be different of course.)

son : Lake Michigan was found to contain chemical pollutants.

phrase 4 : texte : Make a sentence about the document *Fake Hormones* using these items. When you're ready to record yourself, click on the box. [4/5]

image : mouettes

texte 1 : to see

texte 2 : to be nesting together.

Ecran suivant : texte : Record your sentence when the little light at the bottom of the screen turns red.

Ecran suivant : texte : Listen to our suggestion. (Your sentence may be different of course.)

son : Female gulls were seen to be nesting together.

phrase 5 : texte : Make a sentence about the document *Fake Hormones* using these items. When you're ready to record yourself, click on the box. [5/5]

image 1 : aigle

image 2 : oeuf

texte 1 : to fragilise

texte 2 : by the use of DDT.

Ecran suivant : texte : Record your sentence when the little light at the bottom of the screen turns red.

Ecran suivant : texte : Listen to our suggestion. (Your sentence may be different of course.)

son : Bald eagle eggs were fragilised by the use of DDT.

Ecran suivant : texte : Now listen to your recordings. You can ask the tutor to listen and comment on your work. [Chaque enregistrement qu'a fait l'apprenant défile]

Activité de création : You can create your own activity using the preceding one as an example. Using the documents in this room, find a document and some images. Write out four sentences. At least one word per sentence must be able to be replaced with an image. Replace the verb of each sentence with its infinitive. Work with the tutor : have him scan the images and insert your texts. You must also have him record the sentence with you. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Name the lesson after the document. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you want to leave this window.

**Explication :** Les apprenants ont déjà entendu les phrases qui sont représentées dans ce module. Il ne s'agit donc pas d'un travail de formulation de phrases sans contexte. Le contexte reste le document de *Fake Hormones*. Avec ce module, il s'agit surtout d'entamer un transfert de connaissances entre le travail fait sur le document et la construction de phrases. Puisqu'il s'agit de transfert, la tâche est très délimitée. L'apprenant doit pouvoir l'accomplir assez facilement pour lui donner un sens d'accomplissement à l'oral et donc pour le motiver à continuer. Le fait que la tâche est délimitée aiguille l'apprenant vers un nombre très limité de réponses possibles. Ceci nous permet de proposer à l'oral des suggestions qui doivent être assez proches des réponses données par l'apprenant. Les apprenants en général préfèrent travailler sur des modules qui leur permettent de s'enregistrer mais ils sont souvent frustrés par le manque de correction de leur travail. Ce module doit minimiser cette frustration.

Les phrases sont toutes à la voix passive. Il n'est pas nécessaire de le faire savoir explicitement à l'apprenant car la tâche pourrait devenir uniquement « grammaticale » du point de vue de l'apprenant. En revanche, le parallélisme entre les phrases rend le module plus facile à faire ce qui rend la réussite plus sûre.

- **T 2.01.02** L'apprenant regarde une image - le mini-contexte. Dans cette image, l'agent de l'action n'est pas visible. L'apprenant doit répondre à la question : « What is going to happen? » en décrivant l'action éminente suggérée par l'image. Il entend le ou les premiers mots et enregistre le reste de sa phrase. Chaque image met en jeu la même structure. Ex. 1 : Image : Une femme aux yeux bandés au bord d'un précipice ; des mains derrière elle dans une position qui suggère qu'elles vont pousser. Son : The lady... . Dans l'exemple, la voix passive est utilisée. L'apprenant vigilant utilisera ici la même forme. D'autres utiliseront le verbe « to fall ». Une suggestion de réponse à l'oral est présentée à la suite avec le verbe « to push ». Cette suggestion est à la voix dite passive avec une justification par rapport au verbe « to fall » qui suggère que la chute n'a pas de responsable autre que le sujet. Si l'on voit les mains de l'agresseur, c'est qu'un responsable de la chute autre que la dame existe, que l'agent de l'action n'est pas le même que le sujet. Après ces explications, il est souhaité que l'apprenant soit dorénavant plus vigilant. Chaque séquence comporte des nuances possibles et la même forme d'explication pour inciter l'apprenant à la vigilance aux opérations de haut niveau et de bas niveau. Ex. 2 : Image : Un homme préhistorique est attaché à une grande roue en pierre. Il est en haut d'une colline et l'image suggère qu'il va descendre. Son : Max, a prehistoric scientist, ... Texte : to crush = écraser ["u" pronounced like "up"] Le texte est donné pour éviter tout problème de formulation de phrase à cause d'un manque de vocabulaire. Il est aussi utile pour aiguiller l'apprenant vers la structure voulue, plutôt que vers des verbes tels que « to roll » qui encore une fois ne comportent pas le sens entier de l'image. Une explication suit qui montre la différence entre ces verbes. Les images doivent changer en fonction du nombre de personnes ou d'objets (pas d'exemple dans ce document).
  
- **T 2.01.03** L'apprenant regarde une image ou une courte séquence vidéo. Il doit répondre à la question qu'il entend concernant l'image / vidéo (qui travaille toujours la même structure). Ex. Image 1 : Une femme qui lit. Son 1 : What is Jennifer doing? L'apprenant doit enregistrer la réponse. Image 2 : Deux garçons qui attendent à l'arrêt du bus. Son 2 : What are the boys doing? L'apprenant doit



enregistrer la réponse, etc. Suggestions de réponse à l'oral avec comparaison à la fin (pas d'exemple dans ce document).

## H. Modules culturels

Il nous a paru important d'intégrer des modules culturels liés au document pour permettre aux apprenants de le comprendre au delà de l'aspect linguistique. Ces modules gardent un objectif de sensibilisation tout en proposant des explications

- **1.305.0** Critère culturel :
  - **T 1.305.1** L'apprenant regarde une image et entend deux phrases. Il doit choisir parmi les deux phrases celle que prononce le personnage dans l'image. Cette activité doit sensibiliser les apprenants à des gestes ou représentations différentes dans les deux cultures. Ex. Image : Quelqu'un commandant quelque chose dans un pub en montrant l'index (le pouce qui dépasse est accessoire). Son 1 : « A pint of stout please. » Son 2 : « Two pints of stout, please. » Pour l'anglophone, le pouce est le cinquième doigt, alors que pour le francophone, c'est le premier. Des problèmes surgissent très souvent à la commande de boissons dans un endroit bruyant. (Pas d'exemple dans ce document)
  - **T 1.305.2** L'usage correct des politesses est essentiel dans ce domaine. Les faux amis sont à bannir, les politesses de la C1 sont aussi souvent à bannir en faveur de l'usage courant. L'apprenant regarde une courte séquence vidéo et doit choisir parmi trois phrases ce que dit le personnage dans la vidéo. Ex. Vidéo : Quelqu'un dans une foule essaie de passer. Il a l'air de dire quelque chose en bousculant un peu les gens. Son 1 : « Sorry » Son 2 : « Excuse me » 3 : « Pardon ». Il peut y avoir deux bonnes réponses. (Dans ce cas, il est important que l'apprenant sache s'il y a des différences, par exemple si une expression est utilisée plutôt dans un pays et l'autre plutôt dans un autre pays.) (Pas d'exemples dans ce document)
  - **T 1.305.3/4** L'objectif de ces modules est de faire découvrir les différents lieux mentionnés dans le document. Le document sert de point de départ à la découverte de la géographie, de l'histoire, de la culture des pays anglophones.

Tout se fait en anglais. Les activités de création demandent un véritable investissement de la part de l'apprenant qui doit retrouver ailleurs des informations sur un lieu ou un personnage du pays étudié.

### **Fake Hormones : Tâche 1.305.3 : La carte des USA**

Introduction : texte : Testez vos connaissances sur la géographie des Etats-Unis. Quels états connaissez-vous? Savez-vous où ils se trouvent sur une carte? Dans ce module, vous aurez sur l'écran une carte des USA, et vous entendrez le nom d'un état. Cliquez sur l'état. Mais d'abord, vous avez l'occasion de visionner la carte des USA. Vous pouvez l'étudier avant de faire le test. Quand vous êtes prêt, cliquez sur SUITE pour débiter le test. Notez que la carte ne comporte que les 48 états continentaux.

Ecran 1 : image : Plan simple des Etats Unis avec le nom de chaque état.

Ecran 2 : son : In Florida, there's Miami, Orlando, the Everglades. But where is Florida?

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 3 : son : Can you tell me where Texas is? I'll give you a hint : it's the biggest state in the continental United States.

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 4 : son : Do you know where Maine is? It's the most north-eastern state.

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 5 : son : I'm sure you can find New York.

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 6 : son : Do you know where Washington state is? It's the most north-western state.

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 7 : son : Click on California, home to Hollywood, Los Angeles, San Francisco.

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 8 : son : Cajuns, New Orleans, and jazz are all in Louisiana. Where is Louisiana?

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 9 : son : Michigan is split in two. Can you find it?

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 10 : son : Las Vegas, famous for its casinos, is in Nevada. Where's that?

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecran 11 : son : Chicago is in Illinois. But where's Illinois?

Image : un plan simple des Etats Unis sans le nom des états.

Ecrans d'aide pour chaque séquence : Plan simple des Etats Unis avec le nom de chaque état.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as an example. Using the documents in one of the resource centers, find a map of one of the states of the United States and information on at least three cities or locations in the state. Choose at least three cities or other locations on the map. Write out a short description of each location to describe it. Work with the tutor : have him scan the images and record the sentences with you. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. Name the lesson after the state. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you want to leave this window.

### **Fake Hormones : tâche 1.305.4 : The Great Lakes**

Introduction : Il y a cinq grands lacs aux Etats Unis. Ils sont situés entre le Canada et les états du « mid-west » : Michigan, Ohio, Illinois... Avec ce module, vous aurez la possibilité de les étudier pour mieux appréhender la géographie de cette région. Regardez bien la première carte. Quand vous êtes prêt à passer à la séquence suivante, cliquez sur SUITE. Dans cette partie, vous entendrez décrit l'emplacement de quelques grandes villes situées dans cette région. Les villes sont marquées avec un point rouge. C'est à vous d'indiquer le bon emplacement décrit en cliquant sur un point rouge.

Ecran 1 : texte : Study this map carefully. In the next section, you'll try to locate the big cities around the Great Lakes. When you're ready to begin, click on SUITE.

Son : Here are the five Great Lakes : Lake Superior, Lake Huron, Lake Michigan, Lake Erie, and Lake Ontario. Lake Ontario is the smallest of the Great Lakes. There are many big cities that were built on the Great Lakes : Detroit, Cleveland, Toledo, Buffalo, Toronto, and of course, Chicago.

Image : La région des Grands Lacs avec les noms des lacs et des états autour, mais pas les villes mentionnées.

Ecran 2 : son : Niagara Falls is on the border of Canada and New York, and it's between Lake Ontario and Lake Erie.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran 3 : son : Chicago is in Illinois. It's on the southern tip of Lake Michigan.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran 4 : son : Toledo is in Ohio, and it's next to Michigan and Lake Erie.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran 5 : son : Toronto is in Canada on Lake Ontario.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran 6 : son : Buffalo is in New York on Lake Erie. It's very close to Niagara Falls.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran 7 : son : Detroit is in Michigan, next to Lake Erie.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran 8 : son : Cleveland is in Ohio, halfway between Pennsylvania and Michigan, and it's on Lake Erie.

Image : La région des Grands Lacs sans les noms des lacs et des états autour, avec des points rouges pour représenter les endroits mentionnés.

Ecran d'aide pour toutes les séquences : Image : La région des Grands Lacs avec les noms des lacs et des états autour, mais pas les villes mentionnées.

Activité de création : texte : You can create your own activity using the preceding one as an example. Using the documents in one of the resource centers, find a map of the Rocky Mountains in the United States. Locate the states that the mountain range crosses. Choose at least three cities or other locations on the map. Write out a precise description of the location of each city. Work with the tutor : have him scan the images and record the sentences with you. Then work out with the tutor how to present them correctly so that other students can benefit from your work. And remember to have the tutor put your name in as the creator of the lesson! Click on SUITE when you want to leave this window.

**Explication :** Les lieux choisis sont extraits du document *Fake Hormones*. Le but essentiel est de mettre l'apprenant en contact avec un peu de géographie concernant les lieux qu'il a rencontrés dans le document. Tout le module est en anglais mais l'apprenant est motivé par le sujet. C'est cette motivation qui l'incite à faire ce travail en anglais. Nous avons constaté que ce sont les modules de géographie que font la plupart des apprenants au départ.<sup>303</sup>

Le fait que les apprenants vont d'abord vers des sujets de culture avant d'aborder des modules sur la compréhension ou le fonctionnement de la langue est un signe qu'ils voient la langue d'abord comme un outil de communication et veulent l'utiliser en tant que tel pour apprendre autre chose plutôt que de faire un travail sur la langue. C'est un aspect à conserver en mémoire pour celui qui conçoit un système modulaire.

---

<sup>303</sup> Voir annexe 2.

## I. Les pauses structurantes :

- **1.400** La pause structurante telle qu'elle est décrite par Narcy doit consolider la mémoire. C'est le moment de la mise en place de procédures de plus en plus automatisées pour ce qui concerne les opérations de bas niveau appelé le savoir procédural.<sup>304</sup> Il signale que l'écrit peut jouer un rôle structurant par sa charge cognitive moindre. Elle peut prendre des formes variées. En cours, une véritable pause où les étudiants quittent la salle de cours pendant 10 minutes peut être structurante et aider à la structuration des nouvelles données, sans parler d'un repos souvent mérité. Sur multimédia, il est difficile de demander aux apprenants d'aller faire une pause. En revanche, il est possible de proposer un module composé de séquences venues d'autres modules que l'apprenant aura déjà effectués. Le module peut prendre la forme d'un test ou d'un jeu. Narcy rappelle que « Une période de maturation des données, renforcée par une réflexion analytique, est peut-être nécessaire et il faut plus d'un contact avec une donnée pour qu'elle soit stockée dans la majeure partie des cas ».<sup>305</sup> Cette répétition de données semble aider à la mémoire.<sup>306</sup> Sur le menu, il doit être clairement mentionné qu'il faut avoir fait certains modules précis pour pouvoir faire le module test/jeu.
  
- **T 1.401** Le concepteur sélectionne deux séquences par tâche dans certains modules. Elles sont collées dans le module-test. L'apprenant refait rapidement ces séquences pour obtenir un score. Puisqu'il les a déjà faites peu de temps avant, il est en train de revoir des données, ce qui donne au cerveau le temps de structurer, d'intégrer, de consolider ces connaissances.
  
- **T 1.402** Une BD. de trois ou quatre images (pas plus pour ne pas « perdre » l'apprenant trop passif) contenant les structures vues auparavant peut défiler. Il n'y aura pas de véritables tâches, mais ce sera une vraie pause. En effet, « Les lobes frontaux qui permettent la structuration de la pensée fonctionnent au repos : on favorise la mémorisation par des pauses, à condition que ces pauses

---

<sup>304</sup> Narcy in Ginet, 1997, pp. 73-74.

<sup>305</sup> Narcy, 1990, p. 45.

<sup>306</sup> Narcy, 1990, p. 45.

ne soient pas trop longues. »<sup>307</sup> La possibilité de revoir de nouveau la bande dessinée doit être proposée pour l'apprenant fatigué qui ne comprend plus tout du premier coup.

Etant donnée la nature du multimédia et le manque de séquences chronologiques, tout apprenant a la possibilité de prendre des pauses structurantes à n'importe quel moment du module. Il est donc souhaitable de l'appeler « test » et de le mettre à la suite d'un certain nombre de tâches.

- **2.04.00** Des pauses structurantes sont nécessaires aussi dans cette phase. Comme dans la phase 1, ici c'est une décision stratégique qui nous pousse à nommer « test » chacune des tâches. Elles doivent aider à mettre en place des procédures de plus en plus automatisées pour des opérations de bas niveau - le savoir procédural - à travers une pratique contrôlée. Les tâches précédentes de manipulation et de focalisation sur la forme répondent à cette description.
  
- **t 2.04.01** Il est possible de faire repasser plusieurs séquences prises parmi les activités déjà faites, mais de façon rapide, où la correction n'intervient qu'à la fin des activités. Si les mêmes activités ne sont pas choisies, il est important d'en créer d'autres qui visent les mêmes objectifs que celles déjà effectuées. Il n'est pas possible d'avoir une « pause » en faisant quelque chose de nouveau, ni de structurer quelque chose qui n'a pas encore été abordé.
  
- **t 2.04.02** L'apprenant voit une image ou une courte séquence vidéo. Il entend une question et doit répondre grâce à l'image. Il enregistre sa réponse. La forme visée doit correspondre à un objectif déjà vu auparavant par l'apprenant. Ex. Image : Des hommes sur un toit. Son : What are the men doing? L'apprenant aura déjà vu "be + -ing". Un texte peut apparaître pour expliquer le vocabulaire difficile (roof = toit ; ou [image d'un toit] = roof). Enregistrement de la réponse.

Une grande partie du travail dans cette phase est une sensibilisation phono-articulatoire pour préparer l'apprenant à la production limitée de cette phase, et surtout à une production de plus en plus libre de la phase 3 et au-delà. Pour l'apprenant, c'est un

---

<sup>307</sup> Nancy, 1990, p. 44.



travail de fluidité et de précision qui lui est demandé autant en réception qu'en production. Selon Narcy<sup>308</sup>, l'entraînement par une pratique contrôlée doit être conséquent pour automatiser le bas niveau. Le sens doit, de ce fait, être imposé. Les exercices type laboratoire de langues peuvent servir de départ. Mais un rythme vif doit être maintenu pour écarter au maximum la monotonie que ce type de travail produit. Narcy est d'avis que ce travail peut bien créer les automatismes voulus, mais qu'ils ne se transfèrent pas immédiatement aux tâches où l'apprenant doit créer du sens, et encore moins dans les tâches communicatives.

Conçu comme outil à l'apprentissage dans un cadre d'autoformation guidée, le module multimédia pourra prendre sa place dans un centre de ressources parmi les livres, les journaux, les cassettes audio et vidéo. Il ne remplace rien. Il ne remplacera personne. Mais sa fonction d'outil peut être exploitée beaucoup plus qu'elle ne l'est aujourd'hui. Ce type de travail laissera le temps aux enseignants de langues de pratiquer ce pour quoi ils sont le plus indispensables, à savoir la communication. Ces modules pourront également servir de tremplin. Tel est le cas dans celui présenté plus haut où l'apprenant préparera la première partie d'une communication (la production) qui pourrait prendre des dimensions plus importantes dans le cadre du cours de communication dispensé par l'enseignant.

---

<sup>308</sup> Narcy, in Ginet, 1997, p. 72.

## Conclusion

Nous avons débuté cette recherche en quête d'un produit multimédia complémentaire à l'enseignement des langues dans un dispositif qui introduit l'autoformation guidée. Ce dispositif avait pour but de libérer la salle de cours pour apprendre aux étudiants de « parler comme on parle » en fournissant un outil de sensibilisation au langage constructif contrairement à ce que dit J. Hébrard « Par exercice, ... que des exercices. »<sup>309</sup> La conception de modules multimédias a exigé que nous nous penchions sur l'apprentissage d'une L2 et que nous réfléchissions à tous les paramètres qu'un tel apprentissage comporte. Il fallait éviter que l'étudiant fournisse un travail uniquement pour « faire plus d'heures d'anglais »<sup>310</sup> sans rien en retirer. Ces heures devaient être réellement bénéfiques à son apprentissage. Nous avons discuté des différentes méthodes utilisées depuis un siècle pour aboutir aux théories actuelles qui prennent en compte les apprenants et leurs différents styles d'apprentissage, ainsi que l'énonciateur et la situation d'énonciation. Les différents dispositifs d'autoformation à l'Université Claude Bernard Lyon 1 ont été décrits et une discussion sur le parcours individualisé a suivi. Ainsi nous avons pu proposer des critères de conception de modules multimédias. La description de ces modules a suivi.

Ce qui n'apparaît que marginalement dans cette recherche et qui pourrait devenir le centre d'une recherche future est l'apprentissage d'une langue à trois volets. En effet, notre projet nous a menés à découvrir l'importance d'une autoformation guidée qui doit être située à l'intérieur d'un cours avec un enseignant. Cette autoformation devrait proposer une méthodologie très encadrée pour un travail de compréhension que les apprenants pourront suivre facilement. Durant le cours en face à face, l'enseignant note les structures et les formes qui ne sont pas encore acquises par chaque apprenant. Ces apprenants peuvent ensuite avoir recours aux modules multimédias pour réaliser un travail sur la structure à acquérir. Ainsi le travail en autoformation doit non seulement subvenir aux besoins de la compréhension de la L2 mais surtout être bénéfique aux besoins de perfectionnement dans la structure et les formes de la L2. Notre recherche est allée de la conception d'outils à la mise en place

---

<sup>309</sup> Besse et Porquier, 1991, p. 122

<sup>310</sup> Op. cit., p. 122.

d'un enseignement qui comprend un très grand nombre de paramètres à prendre en compte dans l'apprentissage des langues.

Tout au long de notre recherche, nous avons demandé aux étudiants de nous faire part de leur avis concernant les différents dispositifs d'enseignement et le matériel mis à leur disposition. Nous retrouvons une partie de ces bilans dans les annexes. La plupart des apprenants étaient d'accord pour tester de nouveaux dispositifs mis en place pour eux. Leurs commentaires montrent leur bonne volonté. Tous les dispositifs ont subi la méfiance des étudiants (les lieux, le matériel et la méthodologie). Une fois que les apprenants ont compris ce qui leur était demandé, ils se montraient plus positifs. D'une manière générale, les étudiants préfèrent en autoformation les documents écrits ou la vidéo. Cependant, ceux qui vont étudier au centre multimédia préfèrent les modules créés pour eux aux CDroms du commerce. Pour un travail sur la structure et la forme, les apprenants évitent les documents papiers ou l'audiovisuel. Ils préfèrent se rendre au centre multimédia pour réaliser un travail de précision. Ils choisissent alors en majorité les modules créés pour eux plutôt que les CDroms.

Nous n'avions pas anticipé la différence de réaction entre des étudiants participant à l'un des dispositifs pour la première fois et celle des apprenants déjà habitués à ces dispositifs. Les bilans montrent que les apprenants faisant partie pour la première fois d'un dispositif de ce type sont très satisfaits du résultat. Au cours de la deuxième année de pratique, ils deviennent beaucoup plus exigeants tant sur matériel que sur le contenu des logiciels. Cependant, aucun n'a demandé à revenir en arrière.

C'est grâce à ces commentaires que nous avons conçu les *Projets langues*, méthodologie de travail à la disposition des étudiants sur Internet. Nous obtiendrons les résultats de cette recherche et le bilan des participants au mois de juin 1999.

## Bibliographie

- ADAMCZEWSKI, H. (1993) *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI, H. et J.-P. GABILAN (1992) *Les Clés de la grammaire anglaise*. Paris : Armand Colin.
- BAILLY, D. (1998) *Didactique de l'anglais, v. 2 : la mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan.
- BAKER, A. (1981) *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BARBOT, M-J (1997) « Cap sur l'autoformation : Multimédia, des outils à s'approprier » in P. OUDART (coord.) *Multimédia, réseaux et formation*. Hachette EDICEF, pp. 54-63.
- BENVENISTE, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale, 1*. Tel Gallimard.
- BERLAND-DELEPINE, S. (1989) *La grammaire anglaise de l'étudiant*. Gap : Ophrys.
- BESSE, H. et R. PORQUIER (1991) *Grammaire et didactique des langues*. Hatier/Didier.
- BIALYSTOK, E. (1990) *Communication Strategies*. Blackwell.
- BIBEAU, R. (1993) « Comment réconcilier l'offre et la demande sur le marché du logiciel éducatif multimédia », conférence au salon –Actif-interactif, Paris le 21 janvier 1993. Cité in PUIMATTO, G. (1995) *Multimédia, enseignement, formation et téléformation*. Paris : CNDP et Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec. CNDP/Publications du Québec, p. 73
- BOULON, J. (1998) « La création de pages Internet dans le cadre de parcours individualisé : la place de la méthodologie dans l'apprentissage des langues » in *Alsic*. <http://alsic.univ-fcompte.fr>, pp. 147-154.
- BOURGIGNON, C. (dir.) (1994) *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues : séquences pédagogiques*. Paris : CNDP.
- BOUSCAREN, J. (1993) *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*. Paris, Gap : Ophrys.
- BOUSCAREN, J., M. MOULIN et H. ODIN (1996) *Pratique raisonnée de la langue : initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*. Paris, Gap : Ophrys.

- BRUMFIT, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.
- BUZAN, T. (1993) *Une tête bien faite*. Paris : Editions d'Organisation.
- CARON, J. (1989) *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CARROLL, S., M. SWAIN et Y. ROBERGE (1992) "The Role of Feedback in Adult Second Language Acquisition : Error Correction and Morphological Generalizations" in *Applied Linguistics* n°13. pp. 173-198.
- CARTON, F. (1992) « Enseignement et apprentissage des langues vivantes - problèmes actuels », in *Clés à venir*, n° 1. CRDP de Lorraine.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. et J. S. BOURDAGES (1998) *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1959) « A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior » in *Language* 35/1.
- CHUQUET, H. & H. PAILLARD (1987) *Approche linguistique des problèmes de traduction*. Gap : Ophrys.
- CORNAIRE, C. (1998) *La Compréhension orale*. CLE International.
- COSTANZO, E. (oct.-déc. 1995) « L'approche communicative en classe langues : que reste-t-il de nos amours? » in *Où en est le communicatif?* ELEA n° 100.
- CULIOLI, A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*. T.1. Paris, Gap : Ophrys.
- DABENE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- DCL - Présentation et référentiels.
- DEMAIZIERE, F. et C. DUBUISSON (1992) *De l'EAO aux NTF : Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Gap, Paris : Ophrys.
- DICKINSON, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DUCANCEL, G. (ed.) (1992) « Langues vivantes et français à l'école » in *Repères* n° 6. Paris : INRP.
- DUDA, R. et P. RILEY (1990) *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy.

- DULAY, H., M. BURT et S. KRASHEN (1982) *Language Two*. Oxford University Press.
- ELLIS, G., & B. SINCLAIR (1989) *Learning to Learn English*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ELLIS, NC. (août 1993) « Consciousness in Second Language Learning : some Psychological Perspectives » AILA, Université Libre d'Amsterdam.
- ELLIS, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford : Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1993) "Interpretation-based Grammar Teaching", in *System*, Vol. 21/1.
- ELLIS, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1987) *Second Language Acquisition in Context*. Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- FAERCH, C., et G. Kasper (1987) "Perspectives on Language Transfer", in *Applied Linguistics*, vol. 8.2, pp. 117/137.
- FURSTENBERG, G. (juillet 1997) « Scénarios d'exploitation pédagogique » in OUDART, P. (coord.) *Multimédia, réseaux et formation*. Hachette Edicef, pp. 64-75.
- GAONACH, D. (éd.) (1990) « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive » in *Le Français dans le Monde*. EDICEF.
- GAONACH, D. (éd.) (février/mars 1990) « Les Stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue seconde » in *Le Français dans le Monde*. Paris : EDICEF.
- GAONACH, D. (1991) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Dider.
- GARDNER, RC. et PD. MACINTYRE (1992 et 1993) "A Student's Contributions to Second Language Learning", in *Language Teaching*, Vol. 25 et 26.
- GASS, S. et L. MADDEN (éd.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts : Newbury House.
- GASS, S. et J. SCHACHTER (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- GASS, S. et al. (éd.) (1989) *Variations in Second Language Acquisition* (2 vol.). Philadelphia, Pennsylvania : Multilingual Matters.
- GERMAIN, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GERMAIN, C. et H. SEGUIN (1998) *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.
- GINET, A. et al. (1997) *Du Laboratoire de langues à la salle de cours multi-média*. Paris : Editions Nathan.
- GUMPERZ, J. (1989) *Engager la conversation*. Paris : éd. Minuit.
- HARLEY, B. et al. (1990) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1987) *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1992) « La Réflexion sur le langage comme 'matière-pont' dans le programme scolaire » in *Repères*, n° 6. Paris : INRP.
- HULSTIJN, JH. (March 1990) "A Comparison between the Information-processing and the Analysis-control Approaches to Second Language Learning" in *Applied Linguistics*, 11.1.
- HUTCHINSON, T. et A. WATERS (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972) « On Communicative Competence » in J.B. PRIDE et H. HOLMES (éd.) *Sociolinguistics : Selected Reading*. Harmondsworth : Penguin Books.
- ISRAEL, L. (1995) *Cerveau droit, cerveau gauche*. Paris : Plon.
- JORDENS, P. (août 1993) « Input in Second Language Acquisition » AILA, publié par *Occasional Papers in Applied Linguistics*. Université Libre d'Amsterdam.
- INTERACTIONS (1984) « Les échanges langagiers en classe de langue », ouvrage collectif réalisé par les Centres de Didactique de l'Université Stendhal, Grenoble, ELLUG.
- KENNEDY, J. (1996) « Classroom Explanatory Discourse : A Look at How Teachers Explain Things to Their Students » in *Language Awareness*. pp. 26-36.
- KLEIN, W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- KLEIN, W. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- KRASHEN, S. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Pergamon Press, Prentice Hall.
- KRASHEN, S. et T. TERRELL (1983) *The Natural Approach*. New York : Pergamon Press.
- KUPERBERG, AM. et J-P. NARCY (éd.) (1993) *De la forme au sens et du sens à la forme*. Amiens : CRDP.
- KUPERBERG, AM. et J-P. NARCY (éd.) (1992) *Structuration interne et individualisation*. Amiens : CRDP.
- LAPAIRE, J.-R. & W. ROTGE (1991) *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- LAPAIRE, J.-R. & W. ROTGE (1992) *Réussir le commentaire grammatical de textes (CAPES/Agrégation Anglais)*. Paris : Ellipses.
- LARREYA, P. & C. RIVIERE (1991) *Grammaire explicative de l'anglais*. Paris : Longman France.
- LARSEN-FREEMAN, D. et MH. LONG (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London / New York : Longman.
- LE GOFFIC, P. (1993) *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.
- L'HUILLIER, M. et R. UDRIS (1994) « Research on Reading Awareness in French L2 Learners », *Language Awareness*, vol. 3 n° 3-4. pp. 175-92.
- LIGHTBOWN, P. (éd.) (June 1993) "The Role of Instruction in Second Language Acquisition" in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol 15, n° 2.
- LIGHTBOWN, P et N. SPADA (1993) *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press.
- LITTLE, D. et D. SINGLETON (1990) "Cognitive Style and Learning Approach" in Ed. R. DUDA et P. RILEY, *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy. pp. 11-19.
- MACLAUGHLIN, B. (juin 1990) "Restructuring" in *Applied Linguistics*, Vol. 11 2.
- MACLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second Language Acquisition/Learning*. London : Edward Arnold.
- MACLEAN, P. et R. GUYOT (1990) *Les trois cerveaux de l'homme*. Paris : Laffont.
- MAINGUENEAU, D. (1994) *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- MANGENOT, F. (1996) *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : CNDP.



- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle (1er mai 1997) « Enseignement : L'école et les technologies nouvelles » in *Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale*. CNDP, pp. 1276-1325
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle (réédition juillet 1995) « Anglais : classes de seconde, première et terminale » in *Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale*. CNDP, pp. 23-24, 53-54 et 93.
- MOHAMMED, A. M. (1995) « Grammar Instruction in Language development : Rationale and Technique » *Language Awareness*. vol. 4 n° 1, pp. 49-57.
- NARCY. J-P. (1990) *Apprendre une langue étrangère : didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- NARCY. J-P. (1991) *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Editions d'Organisation.
- NARCY. J-P. « Comment prendre en compte les styles cognitifs dans un apprentissage de langues? »
- NARCY. J-P. (1992) « Errare Humanum Est » in Actes du Colloque LEND, Montecatini ; puis (1993) in ASP, GERAS, Université de Bordeaux 2, Vol 2.
- NARCY. J-P. « L'Etude de l'interaction de deux jeux de paramètres comme outil d'analyse des pratiques de classe »
- NARCY. J-P. « Implementing Autonomy in French Secondary Schools »
- NARCY. J-P. « Une Nouvelle Approche de la grammaire »
- NARCY. J-P. (mai 1991) « La prise de conscience des problèmes linguistiques contribue/conduit-elle à une réduction des erreurs commises en production libre? » in *Actes du Colloque : Acquisition des langues secondes*. Grenoble III.
- NARCY. J-P. (1992) « Propositions pour faciliter le passage de L1 à L2 : réduire la gestion compensatoire des apprenants » in *Repères*, n° 6.
- NARCY. J-P. (1989) « Théorie ou recette? Quatre mots-clés pour la référence au présent en anglais » in *Les Langues Modernes*, 3 / 4. pp. 115/123.
- ODLIN, T. (1989) *Language Transfer : Cross Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'MALLEY, M.J. et A. UHL CHAMOT (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OUDART, P. (coord.) (juillet 1997) *Multimédia, réseaux et formation*. Hachette EDICEF.

- OXFORD, RL. (1990) *Language Learner Strategies : What every teacher should know*. Cambridge, Massachusetts : Newbury House.
- OXFORD, R. et D. CROOKALL (1989) "Research on Language Learning Strategies Methods, Findings and Instructional Issues" in *Modern Language Journal* n° 73. pp. 404-419.
- PIENEMANN, M. (April 1992) *Teachability Theory*. Language Acquisition Research Centre, The University of Sydney.
- PINKER, S. (1994) *The Language Instinct*. London : Penguin Books.
- PORCHER, L. (éd.) (1992) « Les auto-apprentissages » in *Le Français dans le monde*. Paris : EDICEF.
- PORTINE, H. (juin 1998) « L'autonomie de l'apprenant en questions » in *Alsic*, vol.1, n° 1.
- PUIMATTO, G. (1995) *Multimédia, enseignement, formation et téléformation*. Paris : CNDP et Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- PUREN, CH. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Clé international.
- RABATE, F. et R. LAURAIRE (1985) « L'interactivité saisie par le discours », in *Bulletin de l'Idate*, n° 20. pp. 17-81.
- RADFORD, A. (1988) *Transformational Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- RIVERS, W. M. (réd.) (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- RIVIERE, C. et M.L. GROUSSIÉ (éds.) (1997) *La Notion*. Actes du colloque « La Notion », Université Paris 7. Paris : Gap, Ophrys.
- ROST, M. (1994) *Introducing Listening*. Penguin English.
- SCHMIDT, R. (juin 1990) « The Role of Consciousness in Second Language Learning » in *Applied Linguistics*, Vol 11-2.
- SCOVEL, T. (1998) *Psycholinguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- SELIGER, H.W. et E. SHOHAMY (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford : Oxford University Press.
- SELINKER, L. (1972) « Interlanguage » in *IRAL*. 10 :209-31.

- SHARWOOD SMITH, M. (June 1991) "Speaking to Many Minds ; on the Relevance of Different types of Language Information for the L2 Learner" in *Second Language Research*, Vol. 7, N° 2.
- SKEHAN, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Acquisition*. London : E. Arnold.
- SOMMERS, M. (éd.) (1992) *L'anglais apprivoisé*. Paris : Nathan.
- SOUESME, J-C. (1992) *Grammaire anglaise en contexte*. Gap, Paris : Ophrys.
- TAYLOR, I. (1990) *Psycholinguistics*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- TERREL, T. (1990) « L'acquisition dans l'approche naturelle : les concepts de liaison-accès », in *Etudes de Linguistiques Appliquées*, n° 77.
- TERRELL, T. (1977) « A Natural Approach to the acquisition and learning of a language » in *Modern Language Journal*.
- La Théorie d'Antoine Culioli : ouvertures et incidences* (1992) Actes de la table ronde « Opérations de repérage et domaines notionnels », Université de Paris 7. Paris, Gap : Ophrys.
- TOURNIER, J. (1993) *Précis de lexicologie anglaise*. Paris : Nathan.
- TROCME-FABRE, H. (1984) « Deux hémisphères et trois cerveaux pour apprendre la pédagogie des langues vivantes, à l'écoute des recherches récentes sur le cerveau » in *Les langues modernes* n° 2-3.
- TROCME-FABRE, H. (1987) *J'apprends donc je suis*. Paris : Editions d'Organisation.
- VINCENT-DURROUX, L. et C. POUSSARD (juin 1998) « Dispositifs de formation en anglais à l'espace multimédia (Montpellier-III). Description et approche critique » in *Alsic* vol.1, n° 1.
- WENDEN, A. et J. RUBIN (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.
- WHITE, L. (June 1991) "Adverb placement in second language acquisition : some effects of positive and negative evidence in the classroom" in *Second Language Research*, Vol. 7, N° 2.
- WILLING, K. (1989) *Teaching How to Learn*. NCELTR. Sydney : Macquane University.
- WILLIS, J. (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Essex : Longman.

WINITZ, H. (réd) (1981) *The Comprehension Approach to Foreign Language Teaching*, Rowley, Mass. : Newbury House.

WINITZ, H. et J. REEDS (1975) *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training*, The Hague : Mouton.

ZARATE, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

#### **LOGICIELS CITES :**

English +, EMME Interactive

Keys

LAVAC, Cpuissance 3 Informatique

Storyboard, WIDA software

VOICEbook

#### **REVUES :**

*CLES A VENIR*. CRDP de Lorraine. [N° 10 janvier 1996 : « Apprentissages et savoir : l'enseignement des langues vivantes ». N° 12 septembre 1996 : « Apprentissages et savoir : les nouvelles manières d'apprendre ».]

*Etudes de Linguistique appliquée*. Didier-Erudition. [n° 37, 55 et 61 : communication. n° 37 : « Communications sociales et didactique des langues »]

*Le Français dans le Monde*. Hachette EDICEF [n° 185 article de D. Véronique : psycholinguistique. Numéro spécial de juillet 1997 (coord) P. OUDART *Multimédia, réseaux et formation*]

*Langages* [n° 57 mars 1980 : Psycholinguistique]

*Les Langues Modernes*. Revue de l'APLV [n° 5 1987 « Les erreurs des élèves » : Psycholinguistique]

*LIDIL*. Revue de Linguistique et Didactique des Langues, Presses universitaires de Grenoble. [N° 2 1989 « Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française ». N° 6 « Autour du multilinguisme ». N° 9 « La grammaire à quoi ça sert? » : psycholinguistique.]

*La Linguistique*. [n° 18 (2) 1981]

*TRANEL*. Actes du colloque sur le bilinguisme, 1981.

## Table des Matières

### Tome 1

<b>Remerciements</b> .....	3
<b>Sommaire</b> .....	4
<b>Introduction</b> .....	6
<b>I. Cadre théorique des approches rencontrées dans l'enseignement dispensé aux étudiants spécialistes d'autres disciplines</b> .....	9
A. Les courants linguistiques : historique.....	10
1. La Méthode Directe.....	10
2. La méthode audio-orale.....	12
3. La Méthode SGAV.....	13
4. La Méthode situationnelle ou orale.....	14
5. L'Approche Communicative .....	14
6. La Méthode par le silence (The Silent Way).....	16
7. L'Approche naturelle (The Natural Approach).....	17
8. La Méthode par le mouvement (Total Physical Response Method ou TPR) .....	19
9. La Méthode suggestopédique.....	20
10. La méthode communautaire.....	21
11. Approche axée sur la compréhension.....	22
12. Les Approches intégrées.....	24
13. L'Approche intégrative.....	24
B. « Language awareness » ou la sensibilisation au fonctionnement de la L2 : vers un meilleur traitement.....	27
1. Une Pédagogie de sensibilisation : l'approche cognitive.....	27
2. La Neurolinguistique.....	29
3. La Psycholinguistique.....	33
4. La Sensibilisation phonologique.....	46
5. La prise en compte de la culture et la rhétorique .....	47
C. Autonomie de l'apprentissage.....	49
1. Qu'est-ce que l'autoapprentissage ? .....	49
2. La Valeur ajoutée.....	52

<b>II.</b>	<b>Champs de recherches</b> .....	54
	A. Le Contexte pédagogique large à l'Université Claude Bernard Lyon 1.....	56
	B. Les outils d'enseignement.....	58
	1. Livres de méthodes.....	58
	2. Vidéo et audio.....	59
	3. Textes.....	60
	C. Objet de la recherche.....	61
	D. Situer les centres de ressources langues à l'Université.....	62
	1. Comme supplément aux cours traditionnels.....	62
	2. Comme partie du dispositif d'autoformation .....	64
	a) L'Autoformation guidée à Lyon 1.....	68
	b) Les Premiers résultats.....	70
	c) Le Cas de l'autoformation semi-guidée.....	71
	d) Le Cas de l'autoformation guidée.....	72
	(1) Description de chaque parcours.....	73
	(a) Parcours de compréhension orale.....	74
	(b) Parcours de compréhension écrite.....	78
	(c) Parcours sur travail thématique.....	80
	(d) Parcours de production orale ou écrite.....	80
	(2) Résultats.....	80
	e) Conclusion sur le dispositif.....	81
	f) Evaluation : cahier de bords, commentaires des utilisateurs..	83
<b>III.</b>	<b>Multimédia</b> .....	86
	A. L'Evolution dans la méthodologie EAO.....	87
	B. Le Multimédia.....	89
	C. Description de l'outil multiméda.....	94
	D. Le logiciel auteur LAVAC.....	96
	E. Conception des modules.....	98
	F. L'Outil dans le dispositif de l'autoformation .....	101
	G. L'application du multimédia à l'intérieur de la théorie cognitive.....	104

<b>IV. Recherches effectuées sur un logiciel auteur</b> .....	107
A. Une Méthodologie de création .....	108
1. Phase 0.....	110
2. Phase 1.....	113
3. Phase 2.....	117
4. Phase 3.....	123
B. Mise en pratique d'une approche basée sur quatre phases.....	125
C. Une typologie d'exercices.....	126
1. L'Exercice de répétition.....	126
2. L'Exercice à trous.....	131
3. L'Exercice structurel.....	132
4. L'exercice de reformulation.....	134
D. Contenu des modules élaborés dans le cadre du centre de ressources.....	136
E. Premiers modules.....	138
F. Exemple de module suivant ces bases.....	142
<b>V. Fake Hormones</b> .....	148
A. Le dispositif modulaire.....	149
B. La Méthodologie de création du système modulaire.....	152
C. Les Modules de travail.....	160
D. <i>Fake Hormones</i> : le module central.....	164
E. Les modules de prononciation.....	176
F. Les modules de compréhension orale.....	251
1. Travail sur la lexie.....	251
2. Travail sur la structure et les formes.....	272
3. Travail sur une chanson.....	306
G. Modules de production (limitée) .....	308
H. Modules culturels.....	313
I. Les pauses structurantes.....	318
<b>Conclusion</b> .....	321
<b>Bibliographie</b> .....	323
<b>Table des matières</b> .....	332
<b>Index</b> .....	336

## Tome 2 : Annexes

1 : Cahiers de bord de la salle multimédia.....	3
2 : Commentaires des étudiants en licence EEA, les premiers à tester le dispositif modulaire <i>Fake Hormones</i> .....	109
3 : Evaluation du 1 <sup>e</sup> parcours individualisé mis en place en janvier 1997. 8 à 10 heures d'autoformation .....	115
4 : Bilan de parcours individualisés IG2E 1997-98.....	131
5 : Commentaires sur parcours individualisés IG2E 1997-98.....	141
6 : Bilan de formation cours / autoformation EEA 1997-98.....	156
7 : Evaluation de semaines intensives en Pharmacie, semaines qui précèdent un travail en autoformation, septembre 1998.....	162
Quelques exemples de carnets de bord d'autoformation en Santé.....	185
8 : Liste de modules disponibles dans la salle multimédia.....	188
9 : Quelques pages provenant des catalogues des modules.....	197
10 : <i>Projets langues</i> provenant des pages Internet << <a href="http://www.univ-lyon1.fr/ccel/methode/prolang.htm">http://www.univ-lyon1.fr/ccel/methode/prolang.htm</a> >>.....	201
11 : Fiche analytique des connaissances linguistiques en anglais.....	241



## Index

### A

acquisition, 11, 12, 15, 17, 18, 22, 27, 30, 35, 42, 43, 45, 52, 69, 84, 89, 90, 92, 99, 101, 103, 104, 107, 109, 112, 135, 177, 182, 278, 319, 323, 324, 328  
apprentissage : apprenant, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 65, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 203, 204, 206, 207, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 294, 296, 297, 299, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 315, 316, 317, 318, 319, 327, 337 ; autoapprentissage, 30, 49, 50, 51, 52, 61, 62, 65, 66, 71, 72, 73, 81, 83, 84, 89, 108, 118, 137, 142, 150, 161, 330 ; parcours individualisé, 30, 61, 64, 65, 68, 69, 73, 76, 81, 99, 100, 101, 104, 143, 144, 149, 156, 171, 319, 337  
apprentissage : 6, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 51, 61, 62, 65, 68, 70, 74, 82, 83, 86, 89, 91, 92, 93, 97, 98, 101, 102, 103, 107, 109, 112, 114, 115, 116, 125, 141, 143, 145, 146, 149, 155, 158, 170, 219, 225, 232, 290, 304, 306, 318, 319, 322, 323, 326, 337  
approche communicative, 14, 15, 16, 23, 56, 322  
approche intégrative, 24, 25, 26, 52  
approche naturelle, 19, 22, 24, 30, 328  
approches cognitives, 4, 14, 27, 28, 33, 36, 43, 44, 70, 73, 90, 103, 115, 136, 139, 172, 174, 196, 249, 262, 270, 278, 316, 323, 330, 331, 337  
approches intégrées, 24, 25  
appropriation, 15, 51, 87  
Asher, J., 19  
autoformation : autoformation guidée, 6, 24, 30, 31, 64, 66, 68, 72, 318, 319, 331, 337  
autoformation : 4, 6, 24, 30, 31, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 82, 98, 124, 149, 318, 319, 331, 337  
autonomie, 8, 17, 21, 24, 49, 51, 65, 68, 69, 70, 81, 82, 89, 108, 119, 123, 143, 327

### B

Besse, 31, 43, 46, 47, 62, 124, 125, 130, 131, 132, 136, 319, 321  
Bouscaren, J., 8, 115, 128, 129, 135, 143, 287, 289, 321  
Brumfit, C., 24, 322

### C

centre de ressources langues, 4, 32, 51, 52, 55, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 80, 82, 84, 87, 100, 123, 135, 318, 331, 332, 337  
Chomsky, 12, 14, 322  
connaissances déclaratives, 28, 43, 45, 102  
Curran, C. A., 21

### D

Demaizière, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100  
dispositif modulaire : compréhension orale, 5, 332 ; culturel, 5, 311 ; prononciation, 5, 30, 128, 129, 174, 332  
dispositif modulaire : 4, 108, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 148, 149, 171, 332  
Dubuisson, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100

### E

Ellis, R., 18, 28, 39, 43, 52, 101, 102, 103, 104, 204, 323  
énonciateur, 28, 29, 111, 115, 117, 129, 135, 136, 137, 138, 154, 260, 265, 270, 288, 289, 291, 319  
énonciation, 8, 136

### F

fossilisation, 27, 38, 43, 72, 74, 76, 102, 113, 114, 139, 149, 172, 195, 262, 283, 294

### G

Gattegno, C., 16  
Germain, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 52, 324  
Ginet, A., 6, 7, 30, 31, 32, 44, 62, 102, 104, 107, 111, 113, 114, 116, 154, 156, 172, 173, 196, 214, 219, 225, 242, 244, 245, 247, 255, 266, 275, 280, 290, 304, 306, 316, 318, 324  
grammaire générative-transformationnelle, 14  
grammaire universelle, 41  
Guberina, P., 13

### H

Hornby, A.S., 14  
Hymes, 14, 324

### I

input, 18, 24, 27, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 44, 63, 64, 101, 110, 112, 173, 193, 200, 252, 269, 270, 284  
intake, 44, 116, 122, 173  
interlangue, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 76, 86, 109, 113, 122, 223, 239, 249, 264, 279, 290

### K

Krashen, S., 17, 18, 24, 33, 112, 323, 325

## L

L1,11, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 29, 46, 47, 76, 108, 109, 110, 113, 116, 123, 125, 138, 156, 171, 172, 182, 197, 203, 212, 225, 238, 249, 252, 266, 280, 281, 326  
L2,4, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 29, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 68, 72, 74, 97, 99, 103, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 122, 125, 130, 133, 135, 136, 138, 149, 155, 156, 171, 172, 176, 197, 204, 225, 238, 239, 249, 266, 270, 278, 280, 286, 290, 319, 325, 326, 328, 330, 337  
Lightbown et Spada,22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 58, 64, 75, 101, 112, 149, 151  
Lozanov, G.,20

## M

méthode audio-orale,10, 14, 16, 23, 330  
méthode communautaire,21, 24, 330  
méthode directe,11, 23  
méthode par le mouvement,19, 22  
méthode par le silence,24  
méthode structuro-globale audiovisuelle,13  
méthode suggestopédique,20  
motivation,11, 25, 27, 30, 31, 32, 42, 50, 66, 69, 70, 72, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 92, 105, 112, 115, 116, 125, 127, 142, 145, 146, 152, 153, 157, 161, 172, 174, 177, 182, 191, 196, 247, 249, 262, 265, 270, 278, 283, 289, 290, 299, 303, 308, 315, 337  
multimédia,1, 4, 6, 7, 8, 33, 46, 47, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 76, 78, 79, 80, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 111, 124, 125, 127, 133, 137, 141, 143, 144, 146, 148, 152, 153, 161, 173, 203, 239, 247, 306, 316, 317, 318, 319, 321, 328, 331, 337  
multimédia : feed-back,25, 28, 45, 46, 63, 66, 90, 96, 98, 99, 103, 104, 123, 124, 133 ;  
individualisation,6, 25, 50, 89, 90, 129, 145, 325, 337 ; interactivité,89, 90, 91, 92, 97, 327, 337

## N

Narcy, J.P.,44, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 130, 132, 140, 141, 142, 149, 150, 153, 156, 162, 168, 171, 172, 173, 196, 200, 255, 266, 269, 275, 280, 284, 290, 306, 316, 317, 318, 325, 326  
Narcy, J.P. : phase 0,110, 111, 113, 115, 124, 141, 171, 184, 251, 254, 278 ; phase 1,112, 115, 124, 141, 172, 200, 203, 214, 269, 284, 317 ; phase 2,116, 127, 130, 133, 142, 150, 173, 174, 296, 303 ; phase 3,124, 142, 306, 318  
Nemni, M.,24, 25, 52  
neurolinguistique,32

## O

output,33, 40, 122

## P

Palmer, H.,14

Perrin, M.,153

phonologie,14, 18, 23, 35, 46, 47, 67, 73, 78, 84, 112, 125, 132, 139, 159, 172, 173, 176, 200, 214, 219, 223, 232, 259, 261, 269, 284, 330

Pinker, S.,11, 327

Porquier,31, 43, 46, 47, 62, 124, 125, 130, 131, 132, 136, 319, 321

procéduralisation,28, 29, 43, 45, 102, 104, 122, 316, 317

psycholinguistique,33, 36, 43, 322, 329

## R

Ricards et Rodgers,21

Rivers, W. M.,24, 327

## S

Sciences cognitives,325, 328

sensibilisation au fonctionnement de la langue,1, 4, 8, 23, 27, 28, 29, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 64, 67, 72, 75, 84, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 128, 129, 130, 132, 138, 139, 150, 157, 161, 172, 173, 176, 192, 197, 200, 203, 213, 214, 223, 225, 235, 239, 243, 244, 247, 249, 269, 270, 278, 279, 282, 284, 286, 289, 290, 294, 300, 311, 317, 319, 330, 337

sensibilisation au fonctionnement de la langue :

conscientisation,28, 37, 40, 43, 44, 45, 232, 337 ;

focalisation,39, 40, 45, 46, 72, 123, 317

Skehan,12, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 56, 75, 110, 115, 120, 223, 328

Skinner,12, 322

stratégies d'apprentissage,6, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 45, 49, 72, 74, 79, 90, 104, 207, 238, 239, 241

## T

tâches,17, 31, 37, 41, 46, 50, 53, 58, 65, 68, 72, 82, 83, 88, 98, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 142, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 159, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 176, 181, 183, 185, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 203, 204, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 220, 224, 225, 226, 233, 235, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 252, 254, 255, 258, 261, 262, 266, 269, 270, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 289, 291, 294, 296, 297, 300, 304, 306, 308, 313, 316, 317, 318

transfert,12, 13, 14, 32, 107, 154, 213, 308

## U

Université Claude Bernard Lyon 1,3, 4, 6, 8, 25, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 68, 80, 83, 87, 100, 108, 127, 174, 319, 331, 337

## W

Wilkins, D.,15

Willis,42, 56, 57, 72, 77, 78, 134, 135, 136, 328

Winitz, H. et Reeds, J.,22

**Mots Clefs :**

Apprenant, apprentissage, approches cognitives, autoformation guidée, centre de ressources, énonciation, individualisation, interactivité, multimédia, parcours individualisé, sensibilisation

**Résumé**

L'apprentissage d'une L2 doit prendre en compte de nombreux paramètres pour chaque apprenant : ses connaissances, ses motivations, son style d'apprentissage, ses besoins, etc. Pour permettre à chaque apprenant de poursuivre un apprentissage qui tient compte du plus grand nombre possible de ces paramètres, l'autoformation guidée a été mise en place à l'Université Claude Bernard Lyon 1. Un projet multimédia a été commandé dans le cadre de l'autoformation guidée. Notre objectif était de déterminer un produit qui pourrait compléter les ressources existantes et de le concevoir sur un logiciel auteur. Pour établir les critères du produit multimédia, nos recherches nous ont menés à revoir l'historique des méthodes d'enseignement des langues, à étudier les théories actuelles, à mettre en place un enseignement qui utilise les modules créés, et notamment à créer des modules multimédias qui se concentrent sur la sensibilisation à la L2. Ce document rend compte de tous ces points.

---

**Key Words :**

Awareness and conscious awareness, cognitive science, interactive, learner, multimedia, noticing, self access, self-learning, utterer-centered approach

**Abstract**

Learning a L2 means taking into account numerous parameters for each learner : his existing knowledge, his motivation, his learning style, his needs, and so on. A guided self-learning programme was initiated at Université Claude Bernard Lyon 1 in order to take into account the largest amount of parameters possible. The language department ordered a multimedia project that would fall within the framework of the self-learning programme. Our goal was to determine a product that could complement the existing resources and to conceive it on an authoring programme. In order to establish the criteria of the multimedia product, our research has led us to review the history of language teaching, to study current theories, to set up a language course that would use the products created, and especially to create multimedia modules that concentrate on L2 awareness. This document takes these points into account.