

La formation des enseignants au XXIème siècle : enjeux et perspectives

Muriel Grosbois, Maître de conférences - Université Paris-Sorbonne IUFM

muriel.grosbois@paris.iufm.fr

**Marie-Françoise Narcy-Combes, Professeur des Universités - Université de Nantes –
LEA/ CRINI – EA 1162**

marie-francoise.narcy-combes@univ-nantes.fr

Introduction

La question de l'intégration d'une démarche de recherche dans la formation des enseignants de langues n'est pas nouvelle et en concerne tous les aspects, y compris les modalités de l'intégration des technologies de l'information et de la communication à tous les niveaux du système (au sens où l'entend Edgar Morin) d'enseignement/apprentissage. Conduire le futur enseignant à utiliser ces outils, aujourd'hui incontournables, de façon à favoriser les apprentissages, mais également dans le cadre de la construction de son propre savoir, opérer un retour réflexif sur les résultats des actions menées et ainsi construire des ponts entre recherche et terrain, voilà qui est susceptible d'ouvrir pour chacun les portes de la liberté d'agir (Narcy-Combes M-F, 2005). Aujourd'hui, la maîtrise de la profession semblerait pouvoir offrir un cadre qui permet cet adossement.

Les futurs enseignants sont écartelés entre les discours contradictoires des formateurs et de l'institution et les tensions vécues sur le terrain. Les apports théoriques de la recherche à la formation offrent pourtant les moyens de résoudre ces conflits. Comme le souligne Gérard Vergnaud action et conceptualisation sont liées :

*On n'apprend pas à sauter à la perche seulement en sautant à la perche.
L'amélioration du schème passe par une théorisation au moins partielle des éléments
qui le composent. (Vergnaud, 1996 : 280)*

Il y a donc interaction entre action et réflexion, interrelation entre pratique et théorie, interdépendance du terrain et de la recherche. Une théorisation sera donc nécessaire pour permettre l'action. Les intuitions du praticien, souvent issues de son expérience du terrain, ne

peuvent être validées ou non que par la confrontation à un cadre théorique et méthodologique offert par la recherche qui devient ainsi constitutive du métier d'enseignant. Piaget écrivait

C'est dans et par la recherche que le métier de maître cesse d'être un simple métier et dépasse même le niveau d'une vocation affective pour acquérir la dignité de toute profession relevant à la fois de l'art et de la science. (Piaget, 1969 : 177)

Ceci implique une redéfinition du rôle de l'enseignant vers une plus grande exigence quant à la définition des missions qui lui sont dévolues, une plus grande professionnalisation, de plus grandes responsabilités. Mais en contrepartie, le retour est réel en termes de développement personnel, d'estime de soi et d'intérêt du travail (Widdowson, 1990). Il est donc possible d'affirmer que la recherche en didactique conduit le futur enseignant à mener une réflexion théorique sur ce que sont l'apprentissage et l'enseignement d'une L2, et en ce sens joue un rôle fondamental dans la pertinence et l'efficacité des pratiques qu'elle conduit à modifier. Son intégration dans la formation des enseignants de langues est donc souhaitable non seulement au niveau des étudiants pour donner aux futurs enseignants les outils nécessaires pour que cette démarche les accompagne tout au long de leur carrière, mais également au niveau des formateurs, pour que le retour réflexif du chercheur ne cesse de s'interroger sur les effets produits par les actions de formation proposées. Ce sont deux expériences de ce type que nous nous proposons de présenter ici, chacune dans un contexte différent.

1. Cadre théorique

1.1. Acquisition

Les recherches récentes dans le domaine des apprentissages, et en particulier en acquisition des langues, montrent que l'intrapsychique (processus mentaux individuels) et l'interpsychique (relevant de l'interaction) coexistent dans les processus d'acquisition. Les chercheurs s'accordent pour dire que l'apprentissage comprend des composantes qui relèvent à la fois de l'individualisation des parcours (Robinson, 2001) et des interactions avec autrui (Bruner, 2000 ; Lantolf, 2000). Nous nous situons ainsi clairement dans une optique socioconstructiviste (interactions) et cognitiviste (individualisation), un positionnement qui ne va pas nécessairement de soi. Il implique notamment des positionnements forts sur la manière

dont les individus acquièrent le savoir, co-construit par lui lors des interactions entre pairs ou avec un expert (l'enseignant), et construit en parallèle grâce à un travail de repérage et de métaréflexion (Lantolf, 2000) en fonction de sa connaissance du monde. En fonction de sa connaissance du monde, l'individu analysera les éléments nouveaux qui apparaissent dans son environnement, ce que certains chercheurs ont appelé nativisation (Andersen, 1983). Le développement mental des individus est situé culturellement (Bruner, 2000) et toute activité mentale bénéficie, que ce soit visible ou non, d'une médiation extérieure.

Pour apprendre, il est nécessaire que les individus portent leur attention sur ce qui leur est donné à apprendre (les contenus) ce à quoi l'enseignant peut les aider (Schmidt, 2000). Son rôle sera également de fournir à l'apprenant une rétroaction ou « l'information critique » (Narcy-Combes et Walksy, 2004), qui devrait porter plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la « perfection » du produit » (p. 146), comme un élément essentiel de l'accompagnement de l'apprenant.

Il est postulé que l'approche par les tâches est, puisque le savoir est construit selon des processus individuels et collaboratifs en parallèle, la mieux à même d'assurer les acquisitions. Ellis (2003) met l'accent sur la réalisation d'un objectif avec une focalisation sur le sens et sur une relation forte avec le monde réel, ce qui conduit à privilégier des tâches complexes (macro tâches). Dans une conception « anthropocentrée coopérative » (Linard, 2000 *in* Narcy-Combes, J.-P., 2005 : 128) les TIC sont utilisées comme un instrument susceptible de favoriser les échanges et de faciliter l'accès aux ressources disponibles.

Les affects ont un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage, ce qui conduira à une médiation et à une redéfinition du rôle de l'enseignant, à côté de l'apprenant et non pas entre l'apprenant et les données à partir desquelles il sera amené à construire ses propres savoirs (Narcy-Combes, J.-P., 2005). Ainsi, l'enseignant est amené à partager la responsabilité des activités avec les apprenants (Lantolf, 2000) et à lâcher prise. Il n'est plus seulement spécialiste de son domaine, mais encourage la socialisation (Lamy et Goodfellow, 1999) facilite la communication, il se fait guide, médiateur et même co-apprenant (Hauck et Hampel, 2005).

Dans le cadre de leur formation de futurs formateurs en langues, ces principes sont enseignés aux étudiants. Il nous a paru contradictoire de leur imposer un enseignement frontal et transmissif, tel que celui dispensé traditionnellement à l'université.

Le dispositif mis en place devrait donc être issu du cadre théorique (sur le plan nomothétique) et adapté au contexte (sur le plan idiographique) et validé par la mesure de la

progression et la satisfaction des étudiants, ce que nous avons fait par un questionnaire de satisfaction auprès des étudiants et les résultats à l'examen.

1.2. Enseignement-apprentissage et usage des technologies

A l'ère du web 2, l'optique privilégiée ici est de promouvoir un usage raisonné des technologies (Grosbois, à paraître), tant du côté des étudiants que de celui des formateurs.

Les courants phares dans les formations actuellement mises en place (et les recherches associées) s'articulent souvent autour de dispositifs qui jouent l'ouverture en combinant, à des degrés divers :

- présence et distance (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010) ;
- autonomie et guidage ;
- dimension individuelle et collective de l'apprentissage.

Parmi les tendances émergentes on note que la communication médiée par Internet et plus particulièrement les réseaux sociaux, prennent rapidement de l'ampleur notamment chez les jeunes et souvent en dehors de tout cadre institutionnel, comme le soulignent Thorne et Reinhardt (2008).

En plus de faciliter l'interaction au niveau mondial en permettant de communiquer rapidement à distance avec un groupe non limité à celui de l'environnement proche, les outils du web 2, couplés à l'usage des technologies nomades, tendent également à développer la notion d'appartenance à une communauté.

Les différents modes d'expression permis par les technologies questionnent ainsi de façon nouvelle les notions de normes langagières, de littératies, d'identité... Cela implique de s'interroger sur l'aide à apporter dans un environnement numérique d'apprentissage. Sur le plan langagier par exemple, une des pistes consiste à inviter les apprenants à engager un recul réflexif sur la langue utilisée dans les nouveaux contextes énonciatifs. Cette approche peut prendre la forme d'un travail métalinguistique permettant de dégager des repères sur lesquels les apprenants pourront s'appuyer par la suite.

En conséquence, il nous a semblé nécessaire, dans le cadre de la formation des enseignants, de proposer un dispositif combinant (inter)action et analyse réflexive, issu du cadre théorique et adapté au contexte évolutif actuel.

2. Contextes

Les contextes dans lesquels se sont déroulées les expérimentations sont l'IUFM de l'académie de Paris, l'université de Nantes pour la France et l'université de Mohammédia pour le Maroc.

À l'IUFM de l'académie de Paris, le public est composé d'étudiants du Master EEM (Enseignement, Éducation, Médiation), futurs professeurs des écoles pour la plupart. La formation qui leur est proposée est centrée sur la mobilité académique et l'usage des technologies.

À Nantes, les étudiants concernés sont ceux des Master Métiers de l'Enseignement et de la formation (MEF) langues (anglais, espagnol, allemand) et Didactique des langues (DDL). Ils se destinent à l'enseignement en lycées et collèges pour ceux du master MEF et pour ceux du master DDL, à l'enseignement hors institution dégagé des concours de recrutement, vers les enfants et les adultes, centré sur les apports de la recherche. Dans les deux cas il s'agit de la formation théorique en didactique des langues.

À Mohammedia, il s'agit des étudiants en master didactique des langues Français Langue Etrangère (FLE) qui se destinent à l'enseignement du français au Maroc en institution ou non.

3. Dispositifs & résultats

3.1 Nantes : action et réflexion

Le dispositif mis en place est un dispositif d'appui au présentiel. Très peu d'heures (12h) y sont consacrées. Les étudiants travaillent donc en groupe et individuellement en dehors des heures de cours proprement dites.

Sur le plan théorique : la formation est organisée selon des thématiques correspondant au descriptif de formation proposé. Pour chaque thématique, deux ou trois articles complémentaires sont proposés. Les étudiants, par binôme, préparent pour la séance une synthèse des articles proposés en fonction de la thématique retenue. La lecture des articles est un minimum pour tous les étudiants. Les étudiants qui sont en charge de présenter la thématique sont invités à effectuer des lectures complémentaires. Les ressources sont à disposition sur une plate-forme d'enseignement/apprentissage de type *Moodle*, qui vient en support de formation. Les étudiants ont la possibilité de poser des questions et d'interagir (phase de travail individuel et interactionnel).

Le jour de la séance, les étudiants en charge de la thématique présentent le sujet. Une discussion suit alors (soit après l'exposé, soit en alternance) : questions et remarques des pairs, mise au point du tuteur, rétroaction collective (phase de travail collaboratif).

À la suite de la séance chaque étudiant conçoit et rend au professeur une fiche de synthèse comprenant : la synthèse des articles proposés, la synthèse du séminaire dans ce qu'il a apporté de complémentaire aux articles, le positionnement de l'étudiant par rapport à l'information nouvelle pour lui/elle (phase de travail individuel). Le tuteur apporte une rétroaction personnalisée pour chaque étudiant.

La somme des synthèses entre dans l'évaluation finale : la validation finale du module se fait sur la dernière synthèse/positionnement, les autres synthèses y conduisant de façon formative pour les DDL, par examen pour les MEF.

Les résultats s'appuient pour une partie sur des données recueillies auprès des étudiants de M1 et M2, par écrit, par l'enseignante ou par une étudiante chargée de ce travail de suivi, dans une approche qualitative. Il s'agissait de questions ouvertes pour apprécier leur satisfaction par rapport au dispositif proposé et les étudiants avaient la possibilité de s'exprimer librement. Les étudiants se déclarent satisfaits du dispositif dans leur totalité en DLC, pour les trois quart en MEF. Dans les réponses apportées on retrouve en positif deux « valeurs » :

- la diversité culturelle des enseignants et des étudiants
- le partage

et un élément fondamental : l'articulation théorie et pratique. La forme séminaire est plébiscitée car perçu comme un lieu de co-construction du savoir.

Paroles d'étudiants

« ce mode de formation m'a beaucoup plu. En effet, le fait de ne pas être seulement élève et d'exposer notre positionnement est très intéressant, très motivant. »

« débats intéressants en classe entière. Bien que nombreux, nous avons réussi à partager nos idées. »

« le fait de devoir synthétiser m'a aidé à comprendre et mémoriser des notions didactiques. »

Les résultats de la validation finale, autre volet de la recherche, font état d'une corrélation forte entre le travail sur les synthèses au cours du semestre et le résultat de la tâche proposée en fin de parcours. Les étudiants non satisfaits de MEF sont aussi ceux qui n'ont pas réalisé les synthèses successives, et ont obtenu un résultat insuffisant pour valider le module. En appui au présentiel, les étudiants utilisent la plate-forme exclusivement comme banque de données et références pour le « cours ». Le forum n'est pas utilisé. Les échanges ont bien lieu, mais lors de rencontres informelles. Un soutien mutuel important s'organise dans le groupe.

Les étudiants font néanmoins état d'une grande anxiété face aux débouchés et à la validation finale, exprimée en critiques relatives au manque d'information « *Je regrette le flou artistique des impératifs de fin d'année : dossiers à rendre, conditions, importance du travail personnel.* » La demande d'accompagnement, de guidage, de balisage des parcours et de la part des enseignants est forte et reflète les incertitudes conjoncturelles.

3.2 Mohammedia : distance et accompagnement

Dans ce cas, la formation s'est faite essentiellement à distance, avec un séminaire de quatre jours en présentiel en fin de parcours.

À la base, le dispositif proposé correspond à celui mis en place à Nantes : la formation est organisée selon 5 thématiques correspondant au descriptif de formation proposé. Pour chaque thématique, deux ou trois articles complémentaires sont proposés. Les étudiants, par binôme, préparent pour la séance une synthèse des articles proposés en fonction de la thématique (phase de travail personnel et interactif).

Un forum est ouvert pour un espace collaboratif de soutien à l'élaboration des synthèses : le modérateur est un des deux enseignants, qui laisse les étudiants échanger sur les thèmes traités, puis intervient en cas de besoin pour donner des pistes, des conseils, des références (phase de travail collaboratif).

À la date butoir du calendrier des tâches établi, les étudiants envoient leurs synthèses à l'enseignant qui fournit une rétroaction personnalisée pour chaque binôme (phase de rétroaction). Un échange personnel a eu lieu spontanément par mail pour des remerciements et demandes de précisions (socialisation/ affects)

À mi-parcours, une visioconférence s'est tenue. Malgré la mauvaise qualité technique qui n'a pas permis d'échanger de façon très efficace sur les contenus, ce premier contact visuel a néanmoins permis de créer un lien affectif plus net.

La formation a culminé en fin de parcours par un séminaire en présence des deux enseignants qui a permis un cadrage final, des échanges, et une évaluation sommative correspondant à l'application des théories rencontrées sous la forme d'une grille d'analyse d'un dispositif multimédia pour l'apprentissage du français (phase d'interaction, prise en compte de l'affectif, et rétroaction sur les productions).

Les résultats de l'évaluation finale montrent un réel investissement des étudiants. En effet, l'ensemble des synthèses a été traité par tous les étudiants, et les traces des rétroactions conservées témoignent d'une évolution dans le traitement de l'information vers davantage de recul, et une appropriation des concepts fondateurs.

Néanmoins, le dispositif a suscité beaucoup de stress en raison des représentations des étudiants sur les formateurs, et sur le mode de formation. La présence d'une collègue responsable du Master et acquise au dispositif s'est révélé être un atout précieux.

Dans le cas du Maroc, le forum a bien fonctionné, car c'était un outil disponible pour échanger avec les formateurs et répondre aux besoins des étudiants. Mais la perspective de rencontre finale a été un élément clé pour maintenir vivante la participation de tous les étudiants tout au long de la formation.

3.3 Paris : (inter)action, réflexion et dénativisation

Afin d'offrir une formation permettant au public d'étudiants de faire face aux évolutions sociétales et aux changements qui les accompagnent dans le domaine professionnel, il leur a été proposé de participer à un projet d'élaboration de ressources numériques à caractère professionnalisant avec les partenaires de la mobilité académique (Écosse, États-Unis, Angleterre, Inde, Allemagne, Espagne).

Les exigences en matière de création de ressources peuvent être résumées ainsi. L'interaction orale est privilégiée (les compétences de l'oral étant celles que les étudiants ont le plus besoin de développer en vue de leur pratique professionnelle). Les ressources peuvent par exemple prendre la forme d'entretiens, de reportages... La langue choisie est de préférence l'anglais afin que les informations recueillies soient exploitables par l'ensemble des participants. Les ressources doivent être centrées sur l'expérientiel et refléter le point de vue des différents acteurs impliqués (responsables administratifs ou pédagogiques, équipe enseignante, élèves, étudiants, chercheurs, membres de la communauté éducative...). Ces regards sur la pratique sont susceptibles d'être d'autant plus riches pour l'analyse qu'ils proviennent de pays différents.

Les ressources numériques sont ensuite partagées et étudiées sous l'angle de la réflexivité, afin d'enclencher chez les participants le processus inverse du phénomène de nativisation (c'est-à-dire une dénativisation), tant sur le plan linguistique que sur celui de la culture professionnelle. (Rappelons que le phénomène de nativisation consiste à interpréter toutes nouvelles données en fonction de critères déjà intériorisés, dont ceux de la langue 1 et de la culture 1).

Dans ce dispositif de formation, les apprentissages langagiers et la dénativisation phonétique et phonologique s'articulent comme suit.

Afin que les participants développent leur compétence de production orale en anglais (compétence clé dans l'exercice de leur métier), une priorité est accordée d'une part, aux interactions orales (avec des partenaires natifs et non-natifs), et, d'autre part, à la mise en place d'un recul réflexif sur la langue. Les ressources numériques créées servent en effet d'exemples contextualisés pour effectuer un travail sur la grammaire de l'oral, en vue de contrecarrer le phénomène de nativisation évoqué ci-dessus. Les étudiants sont ainsi invités à procéder à du repérage phonétique et phonologique à partir des interviews à caractère professionnalisant, pour en déduire les principes de fonctionnement de la L2. Une aide leur est procurée sous la forme de tâches émanant d'une recherche préalable et de résultats qui ont confirmé l'importance du phénomène de nativisation (Grosbois, 2011). Ces tâches, effectuées en procédant à un travail d'induction, s'inscrit dans l'esprit de celui proposé par Lapaire (2009). En revanche, il prend appui sur des exemples contextualisés à teneur professionnalisante auxquels les étudiants ont eux-mêmes contribué, ce qui est d'autant plus signifiant et motivant pour eux. On soulignera également que le recul réflexif sur le plan phonétique et phonologique peut aussi émaner d'échanges avec des non natifs. Cela va dans le sens des travaux récents de Bueno (2010) qui montrent que des interactions orales en anglais L2 entre des dyades composées de non anglophones ayant une L1 différente, ont un impact positif sur la prononciation.

Aux apprentissages langagiers viennent s'ajouter des apprentissages transversaux, qui participent au processus de dénativisation sur le plan de la culture professionnelle.

Un des objectifs de la formation est en effet le développement de la posture de praticien réflexif. Plusieurs moments peuvent être identifiés comme susceptibles d'y contribuer.

Tout d'abord, la préparation à la mobilité, qui comprend : une amorce de réflexion engagée à partir du stage professionnel effectué en France, mais aussi une initiation aux courants didactiques servant à éclairer l'analyse de pratique, l'ensemble débouchant sur la rédaction du TER (travail d'étude et de recherche).

La posture de praticien réflexif est ensuite développée plus avant par le biais du stage professionnel à l'étranger et de son exploitation : il est attendu des étudiants qu'ils se livrent à une analyse comparative entre leur expérience en France et à l'international. La mise en commun des expériences sur les différents lieux de stage vient enrichir l'analyse qui s'étend alors à des contextes culturels professionnalisants divers, étudiés au travers du prisme des repères théoriques initialement dégagés.

Cette réflexion sur l'interculturel situé professionnellement ouvre ainsi la voie à la mise en place d'une dénativisation sur le plan de la culture professionnelle. Ayant été enclenchée dès la formation initiale, on peut faire l'hypothèse qu'elle se prolongera dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, dans la mesure où la participation à ce projet est aussi l'occasion pour les futurs enseignants de prendre part à une communauté de pratique et d'apprentissage, dont Lamy (2001) rappelle combien elle est difficile à mettre en place entièrement à distance.

Conclusion

Les trois projets présentés montrent comment il est possible d'intégrer la recherche à tous les niveaux de la formation des enseignants de langue : dans tous les cas, elle sous-tend la conception du dispositif présenté, et les étudiants sont conduits, bien que de diverses façons, à s'approprier les concepts utiles pour mener à bien la tâche qu'ils doivent accomplir. Ce qui est apparu dans les retours obtenus, c'est la difficulté de gérer l'incertitude, inhérente à notre condition d'humains

Il est nécessaire que tous ceux qui ont la charge d'enseigner se portent aux avant-postes de l'incertitude de nos temps (Morin, 1996 : 3).

Les communautés créées dans les trois exemples montrent qu'il y a là une voie pour la réassurance. D'autant que rien ne se crée dans les parcours balisés comme le souligne la phrase d'Euripide, d'une actualité brûlante « l'attendu ne s'accomplit pas, et à l'inattendu un dieu ouvre la porte. » Ce qu'apporte la recherche, c'est la déstabilisation nécessaire pour pouvoir le faire, mais force est de constater que l'étudiant de Master didactique connaît les mêmes tensions que les enseignants de terrain entre le besoin de certitudes et le plaisir de la

découverte de nouveaux savoirs. Ce même travail de recherche peut cependant permettre d'appriivoiser l'incertitude et de mieux gérer l'inconfort qu'elle suscite. Elle implique d'accepter que l'être humain ne sait pas tout, ne peut pas tout.

L'acceptation de l'incertitude est ainsi le premier pas du futur enseignant sur le chemin de la confiance en sa maîtrise professionnelle et de la liberté nécessaire pour exercer son métier avec plaisir, pour passer à un parcours de la survie, au comment puis au pourquoi que décrivaient Castellotti et De Carlo en 1995, à un parcours qui permet d'articuler didactique et pédagogie dès le départ et de proposer un accompagnement aussi longtemps que nécessaire.

Cela n'est possible que si le praticien dispose d'un cadre théorique qui lui permette de trouver des réponses adaptées aux problèmes de terrain qu'il ne manquera pas de rencontrer.

Bibliographie

Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.

Bertin, J.-C., Narcy-Combes, J.-P. & Gravé, P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching*. Hershey: IGI Global.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée – l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

Bueno, M.C. (2010). Synchronous-Voice Computer-Mediated Communication: Effects on Pronunciation. *CALICO Journal*, vol. 28, n°1. pp. 1-20.

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

Grosbois, M. (à paraître). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne.

Grosbois, M. (2011). "CMC-based project and L2 Learning : Confirming the Importance of Nativisation". *ReCALL*, vol. 23, n°3, pp. 294-310.

Hampel, R and Hauck, M (2005). "The challenges of implementing online tuition in distance language courses: Task design and tutor role". In: Holmberg, B.; Shelley, M. and White, C. eds. *Distance Education and Languages, Evolution and Change*. Multilingual Matters.

Lamy, M.-N. (2001). "L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage". In Bouchard R. & Mangenot F. (dir.) *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions*, n°5. pp.131-144. Lyon : ENS-Editions.

Lamy, M-N. & Goodfellow, R. (1999). "Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone". In T. Chanier (Ed). *Revue d'apprentissage des langues et des systèmes d'information et de communication*. <http://alsic.org/Num2/lamy/default.htm>

Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lapaire, J.-R. (2009). "De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique : vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique". *Alsic*, vol. 12, pp. 56-71.

Linard, M. (2000) « Les TIC : un pont possible entre faire et dire ». In Langouët G. (dir.). *Les jeunes et les médias*. Paris : Hachette. pp. 151-176.

Morin, E.(1996). *Pleurer Aimer Rire Comprendre*. Paris : Arléa.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. &Walsky, J. (2004) « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol XXIII, 1, pp. 27-44.

Narcy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique des langues*. Paris : Ellipses

Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier

Robinson, (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. CUP

Schmidt, R. (2001). "Attention". In Robinson, P. (dir.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 3-32.

Thorne, S. L. & Reinhardt, J. (2008). " "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency" *CALICO Journal*, vol. 25, n°3. pp 558-572.

Vergnaud, G. (1996): "Au fond de l'action, la conceptualisation", in BARBIER, Jean-Marie,(Sous la direction de..)1996 : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF.

Widdowson, (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford : OUP.