



HAL
open science

La “ map-task ” comme support de production orale en classe : retour d’expérience

Sophie Herment

► To cite this version:

Sophie Herment. La “ map-task ” comme support de production orale en classe : retour d’expérience. Journées d’études de l’ALOES, Quelle authenticité pour (l’enseignement de) l’anglais oral ?, Mar 2019, Metz, France. <hal-02151653>

HAL Id: hal-02151653

<https://hal.science/hal-02151653v1>

Submitted on 5 Sep 2023

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.



HAL Authorization

La *map task* comme support de production orale : retour d'expérience

The map task as a support for oral production: feedback from secondary school

Sophie Herment

Aix-Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.

Résumé :

Nous proposons un retour d'expérience sur une activité de production orale par paires en classes d'anglais : la *map task*. Nous exposons tout d'abord les principes de cette activité. Il s'agit d'un protocole assez largement utilisé en recherche mais qui à notre connaissance n'est pas exploité au niveau pédagogique. Nous montrons l'intérêt d'utiliser une telle tâche en classe d'anglais, quels objectifs pédagogiques l'on peut essayer d'atteindre et quels sont les attendus en phonétique/phonologie. Nous montrons les avantages de la méthode, mais nous attardons également sur les limites de l'activité. Enfin nous proposons quelques pistes d'amélioration de la tâche en fonction du public visé et des objectifs à atteindre. Il est souvent ardu pour le professeur de langues de provoquer des situations interactives d'échange, avec des énoncés authentiques. Selon nous, la *map task* est un très bon exercice pour répondre à ce manque en classes de langues, à tous les niveaux du collège et du lycée.

Mots-clés : authenticité, classe de langue étrangère, interaction, map task, phonétique de l'anglais, production orale, retour d'expérience, tâche communicative.

Abstract:

We offer feedback on an oral production activity in pairs in English classes: the map task. First, we set out the principles of this task. This is a protocol that is quite widely used in research but which, to our knowledge, has not been exploited at the pedagogical level. We show the interest of using such a task in the English classroom, what pedagogical objectives can be achieved and what the requirements in phonetics/phonology are. We show the advantages of the method, but we also focus on the limits of the activity. Finally, we propose some ways of improving the task according to the target audience and the objectives to be reached. It is often difficult for the language teacher to create interactive situations involving authentic exchange. In our opinion, using the map task is a very good way to address this issue in language classes at all levels of secondary school.

Key-words: authenticity, communicative task, English phonetics, feedback, foreign language class, interaction, map task, oral production.

1. Introduction

Nous proposons un retour d'expérience sur une activité de production orale par paires en classe d'anglais : dans le cadre d'une UE de MEEF 2, il a été demandé à des fonctionnaires stagiaires de créer une *map task* pour leur classe (de la sixième à la première) s'incorporant dans une séquence, ceci dans le but de provoquer une interaction orale entre deux élèves¹. Nous cherchons à déclencher chez les élèves une interaction aussi authentique que possible. C'est à l'authenticité de la communication que nous nous intéressons ici, et non à l'authenticité dans le sens des didacticiens des années 70, qui l'associaient généralement à des documents réels et des situations de communication réelles, avec des natifs (Cuq 29). Car « si c'est l'idée de communiquer pour la vie réelle avec des locuteurs natifs qui détermine l'authenticité, il est clair que la salle de classe peut difficilement être un lieu d'interactions authentiques. [...] Il peut exister une authenticité inhérente à la salle de classe se manifestant dans la dimension des interactions » (Viswanathan et al. 2). Nous nous inscrivons donc dans le cadre communicatif (notamment Bérard), qui s'appuie sur la communication simulée, dans le cas d'un jeu de rôle ou encore d'un sketch, et sur la communication naturelle ou authentique, à l'initiative de l'apprenant au cours d'activités ludiques comme le travail par paires (*pairwork*) ou toute autre situation de communication.

L'activité présentée a aussi l'avantage de permettre à l'enseignant de reprendre plusieurs éléments déjà étudiés en classe, des éléments à la fois lexicaux, syntaxiques et grammaticaux, phonétiques et phonologiques, mais aussi culturels, afin que la communication soit facilitée. Nous nous intéressons plus particulièrement aux aspects phonétiques et phonologiques, en commentant tout de même les autres points.

Nous exposons d'abord les principes de la *map task*, un protocole assez largement utilisé en recherche mais qui à notre connaissance n'est pas exploité au niveau pédagogique. Nous montrons ensuite avec des exemples à l'appui l'intérêt d'utiliser une telle tâche en classe d'anglais. Enfin, l'écoute des interactions enregistrées entre les élèves ayant accepté de se prêter au jeu ainsi que le retour réflexif des professeurs s'étant investis dans cette tâche nous permettent de montrer les avantages de la méthode, mais aussi ses limites, et de proposer quelques pistes d'amélioration de la tâche en fonction du public visé et des objectifs à atteindre.

2. La *map task*

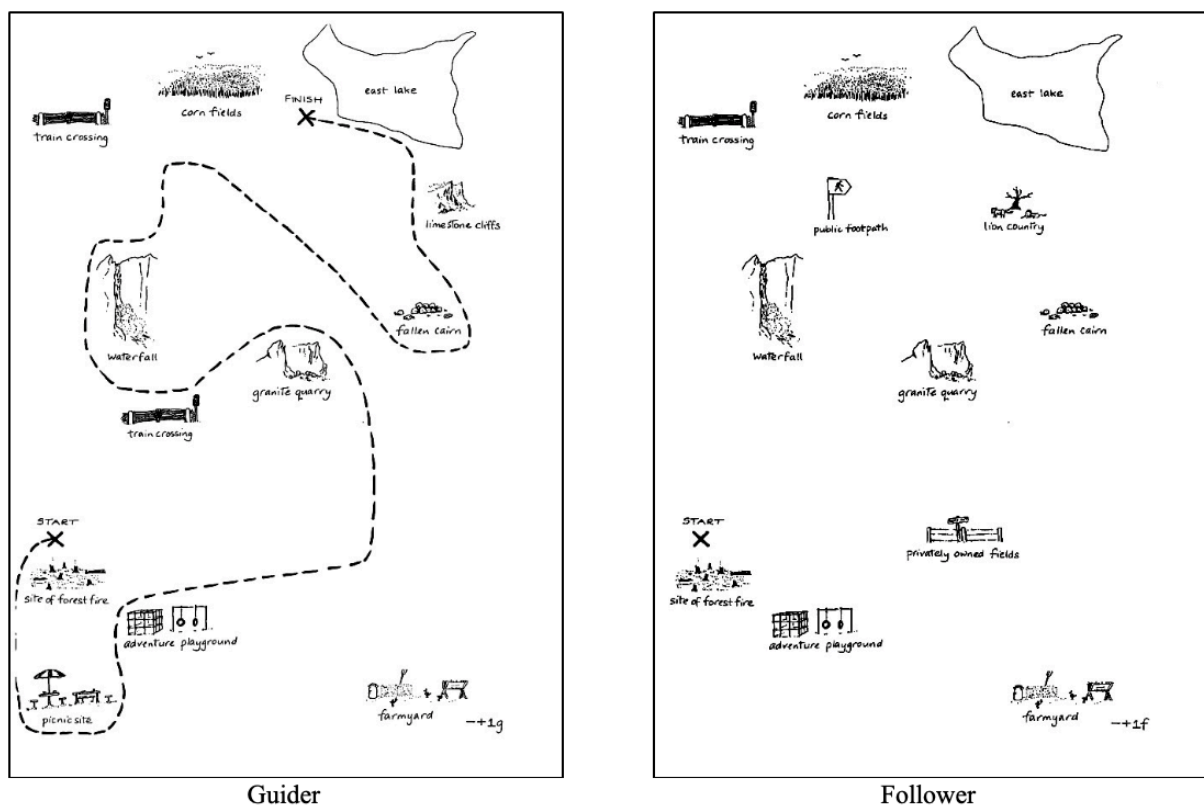
¹ Je tiens à remercier les professeurs-stagiaires de 2017-2018 en MEEF 2 à Aix-en-Provence, qui ont suivi mon cours et confectionné des *map tasks* pour leurs classes, dont certaines que je commente ici, et pour les retours d'expérience et les discussions fructueuses. Merci aussi à leurs élèves de s'être prêtés au jeu (souvent pendant la récréation) et à leurs tuteurs d'avoir accepté ce travail original de la part de leurs stagiaires.

Le protocole a été créé à l'HCRC (Human Communication Research Center) des universités d'Edinburg et de Glasgow. L'HCRC est un centre de recherche interdisciplinaire qui regroupe des linguistes mais aussi des psychologues, des philosophes, des informaticiens, travaillant sur les aptitudes communicationnelles (Anderson et al. 351-356, http://groups.inf.ed.ac.uk/map_task/map_task-description.html).

Le protocole prévoit un travail par paires de deux locuteurs ayant chacun une carte (*map*) très simple : l'un (le *guider*) doit guider l'autre (le *follower*) d'un point à un autre de la carte. Mais les deux cartes sont légèrement différentes, ceci dans le but de créer des interactions particulières, avec des incompréhensions, des questions, des étonnements, des exclamations, très intéressantes aux niveaux syntaxiques et prosodiques par exemple, ainsi qu'au niveau de tout ce qui caractérise les interactions spontanées : pauses, faux-départs, feedbacks, etc.

La figure 1 ci-dessous montre les cartes HCRH n°4 (il en existe 15).

Figure 1. *Map task* HCRC n°4. Carte du guide (*guider*) à gauche et de celui qui suit (*follower*) à droite.



On voit ici la simplicité des cartes, et même du parcours donné au *guider*. On voit également que les cartes diffèrent : le *guider* a un *picnic site* (en bas à gauche) que n'a pas le *follower*, qui lui a un *public foot path* vers le haut de la carte. Le *privately owned fields* du *follower* (milieu bas) n'existe pas sur la carte du *guider*, qui a pour sa part des *limestone cliffs* (en haut à droite)

là où le *follower* a *lion country*. Enfin le *guider* a deux *train crossings* alors que le *follower* n'en a qu'un.

Ce protocole comporte plusieurs avantages pour la recherche. Tout d'abord il permet de déclencher de la parole spontanée mais contrôlée. En effet, le principal intérêt du protocole est qu'il permet au chercheur, à travers les éléments donnés sur la carte, de faire le choix de certains phénomènes linguistiques : « *susciter des dialogues non scénarisés de manière à augmenter la probabilité d'occurrence de certains phénomènes linguistiques et à contrôler certains effets du contexte* »². Pour la classe, on peut jouer sur le lexique et donc certaines difficultés phonologiques qui lui sont propres, comme par exemple ici les quatre phénomènes suivants :

- l'effacement du /t/, dans *east lake* ou *forest fire* par exemple ;
- l'effacement du /d/, dans *privately owned fields* ;
- la glottalisation, par exemple dans *footpath* ;
- la nasalisation, peut-être dans *broken gate*.

Ensuite, le protocole de la *map task* permet de manipuler certaines autres variables : « *Le choix des variables manipulées dans la conception illustre les différents intérêts des chercheurs impliqués dans cet effort de collecte de données* »³. Le degré de familiarité entre les deux personnes de la paire par exemple, peut faire l'objet d'une étude. On peut aussi prendre en compte le canal visuel pour travailler sur la compréhension en mettant une barrière entre les deux locuteurs pour qu'ils ne puissent pas se voir et en comparant avec des paires qui se voient. Le lien entre émotions et coopération dans le dialogue a par exemple été étudié grâce au protocole de la *map task* (corpus REC, *Rovereto Emotive Corpus*, Cavicchio) : la tâche avec et sans écran a été effectuée pour étudier l'importance des expressions faciales des émotions. La figure 2 ci-dessous montre la *map task* fabriquée dans le cadre du corpus REC⁴.

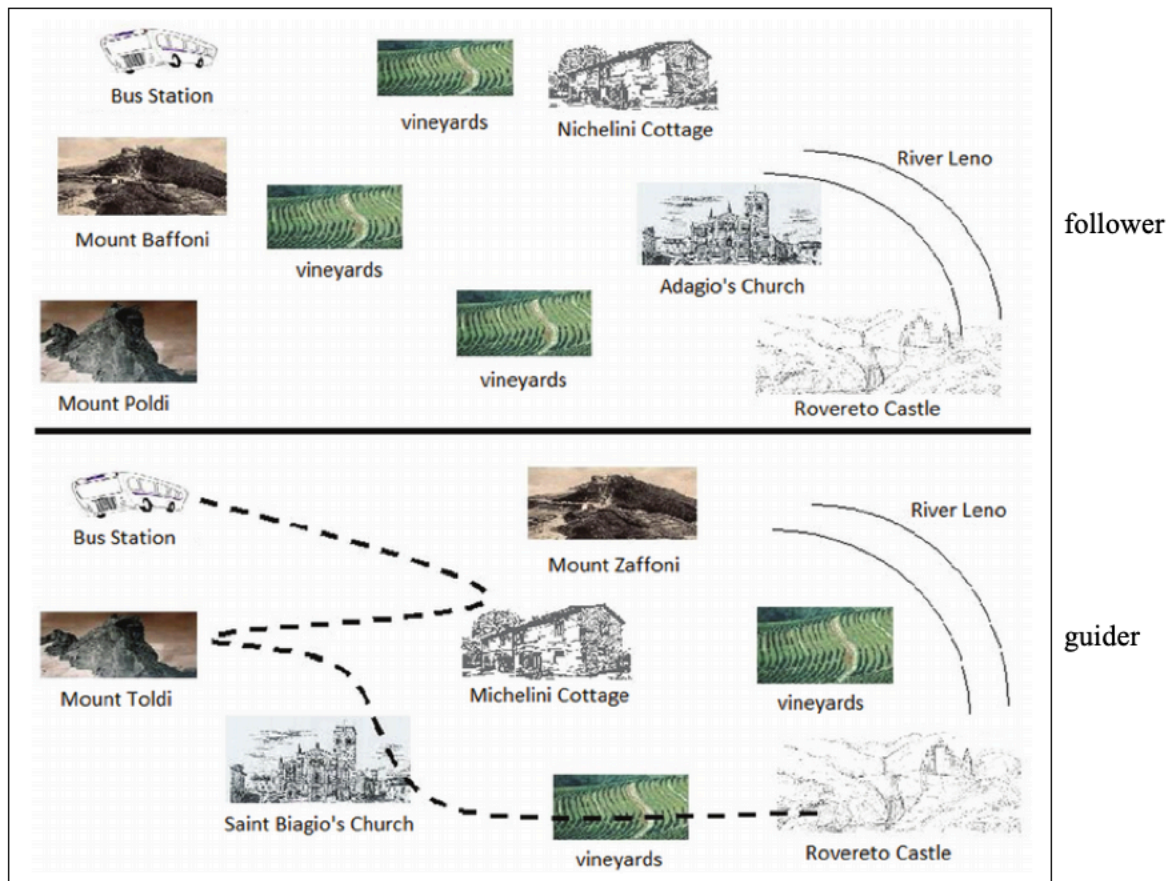
Figure 2. *Map task* du corpus REC

² Notre proposition de traduction pour « elicit unscripted dialogues in such a way as to boost the likelihood of occurrence of certain linguistic phenomena, and to control some of the effects of context »
http://groups.inf.ed.ac.uk/map_task/map_task-description.html [Consulté le 12 octobre 2019]

³ Notre traduction pour « The choice of variables manipulated in the design illustrates the different interests of the researchers involved in this data gathering effort »

http://groups.inf.ed.ac.uk/map_task/map_task-description.html [Consulté le 12 octobre 2019]

⁴<https://www.researchgate.net/publication/220873370TheModulationofCooperationandEmotioninDialogueTheRECCorpus> [Consulté le 2 octobre 2019].



On pourrait également citer, entre autres, le corpus IViE (Grabe 9-31), qui s'intéresse à l'intonation des variétés d'anglais et dont l'une des tâches du protocole est une *map task*, le protocole prosodie (Bongiorno et Herment) du programme PAC⁵ (Phonologie de l'Anglais Contemporain, Carr et al.), qui intègre aussi une *map task*, ou encore l'*Aix Map Task* (Bard et al.), pour étudier les phénomènes prosodiques et discursifs comme les *feedbacks*⁶. Si cette tâche est assez largement utilisée en recherche, elle présente pourtant aussi des avantages pour l'enseignement. Il s'agit d'une activité s'incorporant facilement en fin de séquence afin de déclencher une interaction non préparée entre deux élèves, mais pour laquelle ils effectuent un « rebrassage ». La tâche, qui est comme nous l'avons vu contrôlée, permet de reprendre plusieurs éléments déjà étudiés en classe, des éléments à la fois lexicaux, syntaxiques et grammaticaux, phonétiques et phonologiques, mais aussi culturels. On s'approche de l'authenticité interactionnelle ici, qui consiste à prendre en compte son interlocuteur.

3. Exemples de *map tasks* destinées au secondaire

Comme expliqué en introduction, des fonctionnaires-stagiaires de l'Education Nationale ont créé dans le cadre d'une UE de MEEF 2 une *map task* pour leur classe (de la sixième à la

⁵ <https://www.pacprogramme.net/>

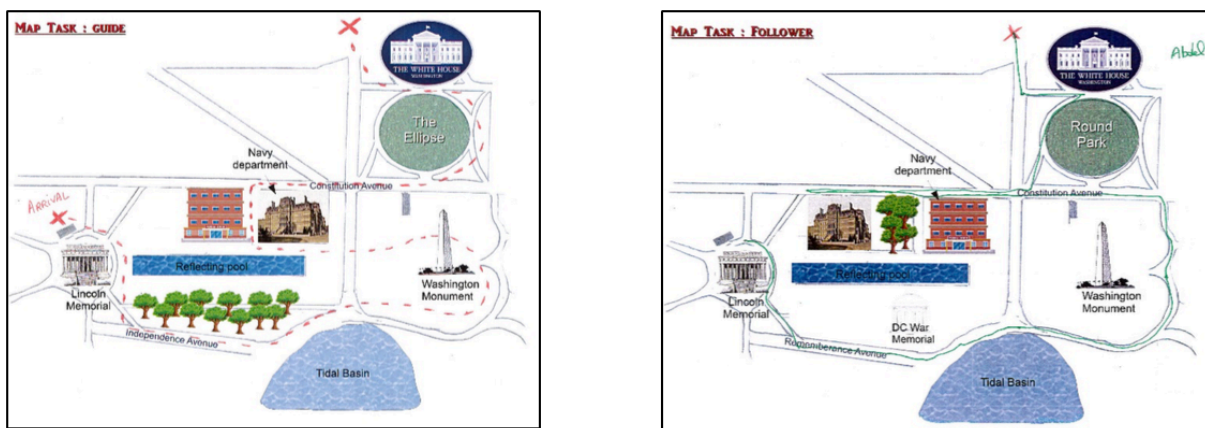
⁶ Nous gardons volontairement le terme anglais ici car il est difficilement traduisible.

première). Ils devaient créer cette tâche comme support de production orale à la fin d'une séquence, afin de revoir les éléments appris pendant la séquence et de travailler sur un ou deux points particuliers de phonétique, déjà vus eux aussi pendant la séquence. Nous montrons et détaillons dans cette section quatre exemples de *map tasks*, à des niveaux différents et pour des séquences différentes.

3.1. Classe de Première S et ES, séquence « Protest Song »

La *map task* a été créée pour des classes de première S et ES dans une séquence intitulée « Protest Song » et plus particulièrement pour sa deuxième partie, dédiée aux années 60 aux Etats-Unis et à la chanson « Only a Pawn in Their Game » de Bob Dylan. Pour cette raison, l'activité se fonde sur le 28 août 1963, date de la marche sur Washington pour l'emploi et la liberté au cours de laquelle Bob Dylan a chanté sa chanson. La *map task* (figure 3) retrace grossièrement le parcours de la marche dans Washington :

Figure 3. *Map task* « protest song », Première.




Avant le début de l'activité, le professeur s'assure que les élèves ont lu et compris la consigne en plaçant l'activité dans le cadre actionnel suivant :

Figure 4 : Cadre actionnel proposé en introduction à la *map task* de la figure 3.

The day is August 28th, 1963. You work for the *Washington Post* and sent a photograph to take a photo of Martin Luther King while he is delivering his speech. The photograph got lost and he doesn't know how to reach the spot near the Lincoln Memorial. He's got a map of the place, guide him there. He must be there in less than 20 minutes so be quick !

Some help on the pronunciation and accentuation of words :

Ellipse /r' lps/
Washington
Monument
Department
Constitution
Avenue
Independence
Reflecting
Memorial
Tidal Basin /'tard^əl 'beis^ən/



La *map task* proposée permet de revoir des notions culturelles et linguistiques :

- Elle remplit un objectif culturel de familiarisation plus poussée avec le contexte spatial de la Marche sur Washington et de révision de repères géographiques importants. Le nom des personnages historiques et des lieux est déjà connu : *Lincoln memorial*, *Washington monument*, *the White House*, etc.
- L'aspect syntaxique est aussi mis en avant avec la mobilisation d'outils pour délivrer des ordres, des conseils ou des instructions.
- Enfin la production d'intonations, notamment celles des questions (montantes pour les questions fermées et descendante pour les questions ouvertes), a été revue en classe, et la tâche permet de les mettre en pratique.

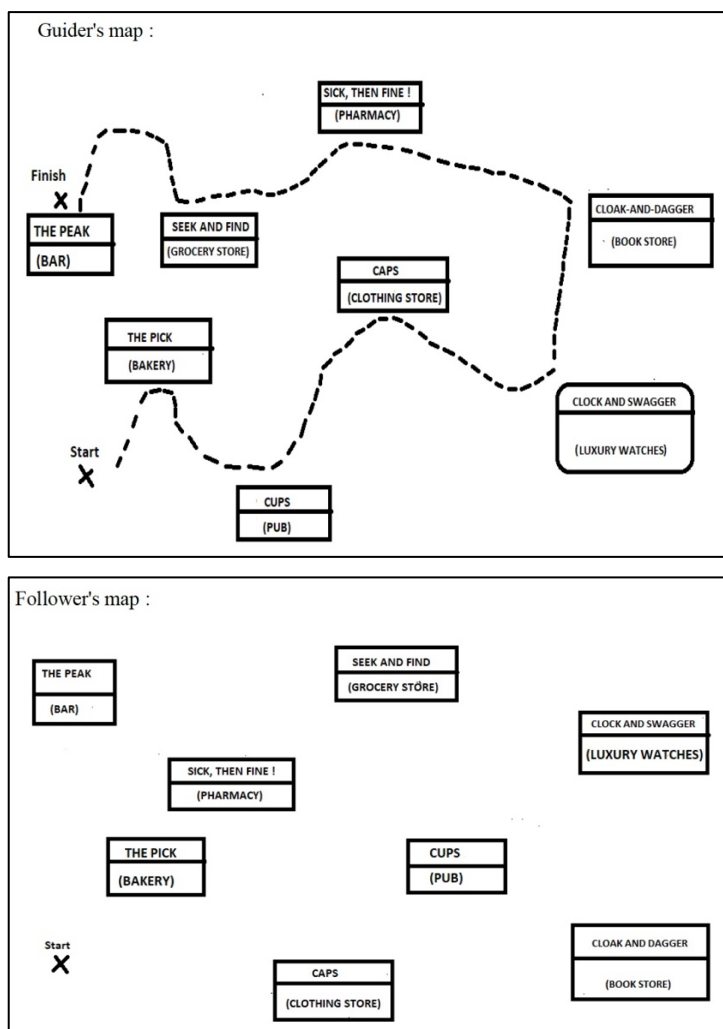
Dans le cadre donné en figure 4, l'accentuation des mots de plus de deux syllabes a été fournie, ce qui permet également de mettre à l'épreuve la réalisation orale de l'accent de mot.

3.2. Classe de Seconde, séquence « route 66 »

La figure 5 ci-dessous présente une *map task* réalisée pour une classe de seconde. Celle-ci montre que l'on peut créer ce type de tâche sans forcément fabriquer une carte qui corresponde à un parcours dans une ville et elle montre le choix extrêmement contrôlé des éléments de la *map task* à des fins phonétiques. Ici l'objectif du professeur est le « rebrassage » phonétique. Il

a conçu deux cartes en prenant en compte l'utilisation de points de phonétique vus précédemment en cours. Ainsi, figurent sur les cartes à la fois une boulangerie nommée *the pick* (/pɪk/) avec la voyelle relâchée et un bar nommé *the peak* (/pi:k/) avec la voyelle tendue. Un magasin de vêtements s'appelle *caps* (voyelle d'avant /æ/), alors qu'un *pub* porte le nom de *cups* (voyelle centrale /ʌ/). Quelques jeux sur les mots ont été insérés : une pharmacie s'appelle *sick, then fine*, une épicerie est nommée *seek and find*. On retrouve le contraste /ɪ/ - /i:/, et un travail sur la production et la perception du son <th> (/ð/ ici avec *then*) est ajouté. Pour travailler la capacité à distinguer une voyelle simple d'une diphtongue, une librairie *cloak and dagger* et une horlogerie *clock and swagger* ont été imaginées. Le contraste /əʊ/ (cloak) - /ɒ/ (clock) est ici mis en avant.

Figure 5. *Map task* « Route 66 », Seconde



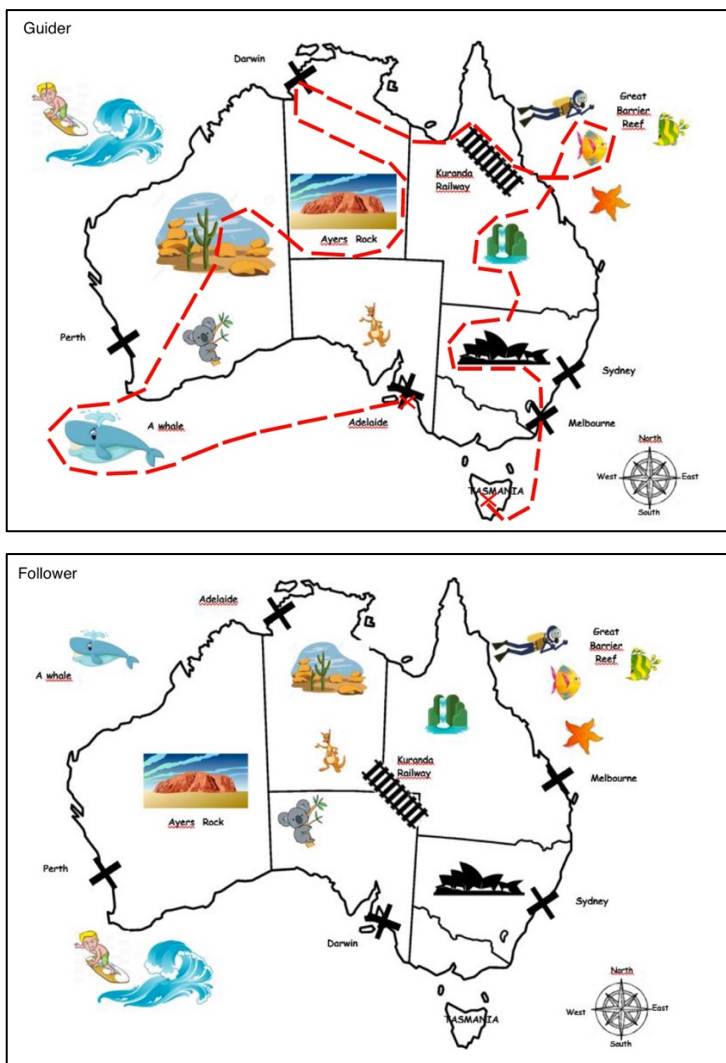
L'exercice est replacé dans la séquence travaillée, qui était la route 66 : le professeur fait imaginer un scénario aux élèves, dans lequel le *guider* donne des indications au *follower*, qui essaierait de se rendre à un point précis dans une ville traversée par la Route 66.

Au-delà des contrastes phonétiques revus lors de cette activité, l'intonation des questions est retravaillée également : il s'agit d'un point étudié depuis le début du collège.

3.3. Classe de quatrième, séquence « Australia »

La *map task* suivante est réalisée pour une classe de quatrième à partir d'une carte vierge de l'Australie, sur laquelle le professeur a placé des villes, des lieux, des activités et des animaux vus en cours pendant la séquence sur l'Australie. L'une des cartes est fidèle à la réalité (les villes sont placées correctement, les activités sont cohérentes avec les différents lieux). Sur la deuxième carte, l'emplacement des villes a été inversé, ainsi que la plupart des autres images. Le contour de l'Australie est le seul élément constant, ainsi qu'une rose des vents dans un coin pour inciter les élèves à utiliser les directions *North*, *South*, *East* et *West* (figure 6).

Figure 6. *Map task* « Australia », Quatrième



L'activité permet de revoir le lexique lié au thème étudié en classe (l'Australie), le lexique des directions (*North*, *West*, *go forward*, *turn left*, *along*, *through*...) et enfin cet exercice permet le « rebrassage » des connaissances culturelles vues en classe autour des villes, des paysages et

des activités que l’Australie propose. Le point de phonétique intégré par le professeur est la prononciation de la voyelle <a> car un grand nombre de mots de la séquence autour de l’Australie la contient. Les mots présents sur les cartes sont *Australia*, *camel*, *whale*, *koala*. La difficulté réside dans le fait que <a> est prononcé de plusieurs façons :

/eɪ/ dans *Australia* (premier <a>) et *whale* ;

/ə/ dans les <a> finaux de *Australia* et *koala* ;

/æ/ dans *camel* ;

/ɑː/ dans *koala* (premier <a>).

Nous verrons en 4.1. qu’il s’agit là probablement d’un objectif trop ambitieux.

3.4. Classe de Sixième, séquence « Royal Family »

Le dernier exemple, une *map task* conçue pour une classe de sixième, est choisi afin de montrer que l’on peut mettre à profit ce type d’activité dès le début de l’apprentissage de l’anglais. Le professeur a su créer une *map task* très bien adaptée à ses jeunes élèves (figure 7). La tâche s’insère dans une séquence dédiée à la famille royale britannique. Les élèves ont travaillé sur le lexique de la famille, en relation avec les membres de la famille royale, sur le génitif spécifique d’un point de vue grammatical, et sur la prononciation du <s> du génitif en ce qui concerne les objectifs phonologiques. La *map task* reprend tous ces éléments et permet d’en vérifier l’acquisition. Les objectifs sont donc quadruples :

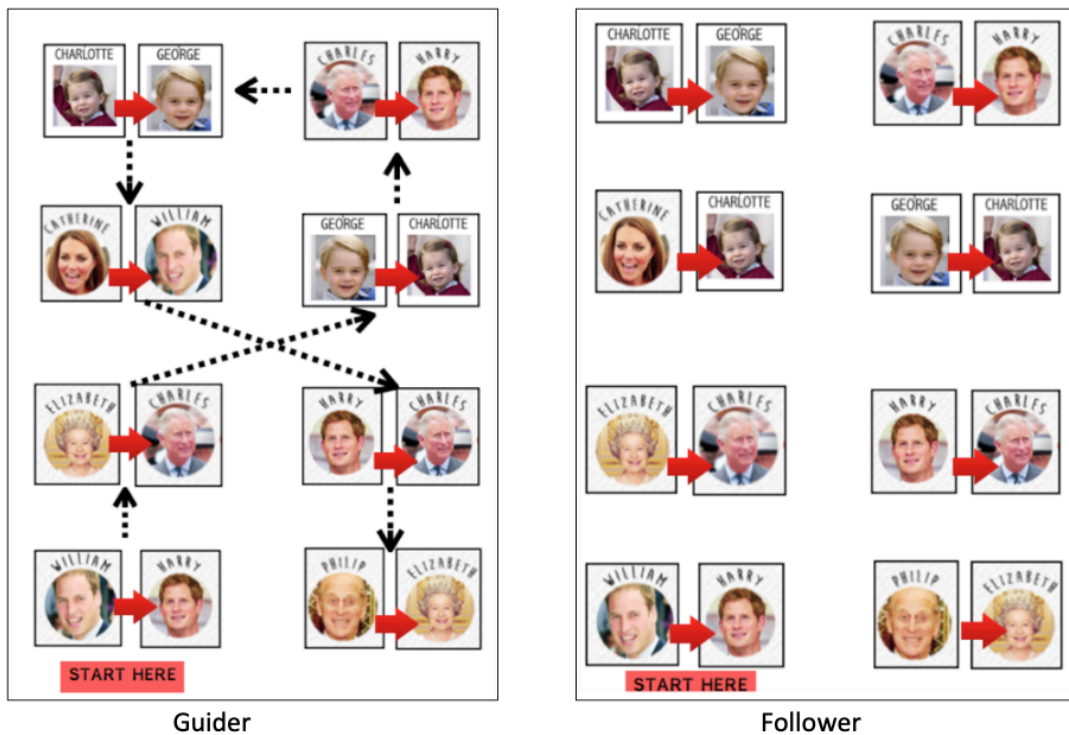
culturel, car les élèves doivent connaître les membres de la famille royale ;

grammatical, car ils forment des phrases en utilisant le génitif ;

lexical, car ils doivent réemployer le lexique de la famille ;

phonétique avec la prononciation du <s>, qui se prononce [z] après les consonnes voisées et les voyelles, [s] après les consonnes sourdes et [ɪz] après les sons [s], [z], [ʃ], [tʃ], [ʒ] et [dʒ]. L’exercice inclut ces différentes possibilités car les noms des membres de la famille royale reflètent cette variété, qui a été analysée et étudiée en classe au préalable. Les élèves devraient donc être attentifs non seulement à ne pas oublier la prononciation du <s>, mais aussi à soigner la façon dont le son est prononcé.

Figure 7. *Map task* « Royal Family », Sixième



En ce qui concerne les consignes de l'exercice, le professeur a aussi dû les adapter aux connaissances des élèves de sixième, qui n'avaient pas encore travaillé les indications routières (par exemple : *turn right/left*). Les étapes du parcours ne sont pas donc des lieux, mais des icônes représentant une relation de parenté entre deux membres de la famille royale (ex. Elizabeth et Philip). Pour passer d'une étape à l'autre, les élèves utilisent une structure simple (*go to*) car l'exercice est centré sur les étapes et non pas sur le parcours en soi. Un exemple de production attendue est : *Start at « William is Harry's brother »*. *Go to « Elizabeth is Charles's mother »* et ainsi de suite. Il est à noter également que le professeur a choisi de donner les mêmes cartes aux deux élèves de la paire, pour simplifier l'exercice.

4. Retour d'expérience

Une fois la *map task* créée, des paires d'élèves ont été enregistrées dans chaque classe. Les professeurs ont souvent laissé aux élèves le choix des binômes, et c'est la plupart du temps sur la base du volontariat que les élèves ont été sélectionnés pour cet exercice novateur et pour lequel les élèves étaient enregistrés par le professeur, ce qui est nouveau pour la plupart d'entre eux. Dans les deux sous-sections qui suivent nous faisons tout d'abord état des problèmes rencontrés et des principales difficultés liées à la tâche, puis proposons des améliorations possibles.

4.1. Problèmes rencontrés et principales difficultés

L'exercice de la *map task* confirme à quel point la prise de parole en continu en anglais est difficile, quelle que soit la classe et quel que soit le niveau des élèves. Ces derniers se sont

souvent retrouvés à ne pas savoir exprimer des concepts simples qu'ils auraient pu reformuler et cela les a bloqués. De ce fait, les élèves ont tendance à avoir recours au français, tout comme ils le font d'ailleurs en classe. De plus, dans certains cas, l'objectif communicationnel n'est pas atteint. Le binôme ne s'est pas rendu compte que les deux cartes étaient différentes ou n'en a fait aucun cas. Cela anéantit complètement le but premier de l'exercice, qui est de fournir un support de communication orale. Lorsque les élèves ne voient pas la différence entre les deux cartes, cela veut dire que le *guider* ne pose aucune question. Son rôle se contente à formuler quelques *feedbacks*. Dans ces cas, il n'y a quasiment aucune interaction entre les deux acteurs. Nous verrons plus bas (4.2) comment faire pour améliorer ce point.

Une autre difficulté consiste à s'adapter au niveau des élèves : certaines tâches se sont révélées trop complexes à plusieurs égards.

Parfois, trop de points étaient à traiter. Lors d'une séquence sur New York, les bâtiments iconiques (*the Empire State Building, the Chrysler Building, etc.*) ont été placés sur une carte de Manhattan pour une reprise du vocabulaire et des éléments culturels. Le professeur a pensé qu'une *map task* sur New York serait aussi l'occasion de revoir les chiffres (ordinaux et cardinaux) et a donc ajouté cet objectif à la tâche en donnant le nom des rues. La classe concernée était une classe de seconde avec des élèves montrant de grosses lacunes. Ils n'avaient pas encore un niveau A2 en début de seconde, ni en compréhension, ni en expression. L'ajout de la difficulté liée aux noms des rues, avec les adjectifs ordinaux qui se terminent en -th (/θ/, comme dans *Fifth Avenue*) s'est avéré trop ardu pour les élèves.

Dans certains cas, un des objectifs était trop complexe, comme la prononciation du <a> dans la *map task* « Australie » par exemple (cf. 3.3).

Enfin, la confection-même de la *map task* peut poser problème pour l'activité : si trop d'éléments diffèrent entre les deux cartes, alors les élèves risquent d'être un peu perdus. Chez les plus jeunes, cela peut provoquer un blocage. C'est le cas dans la *map task* « Australie » à nouveau : les deux cartes présentent trop de différences (et le fait d'inverser les villes n'est pas très judicieux au niveau du contenu culturel).

4.2. Retour d'expérience : améliorations possibles

Les retours d'expérience mentionnés ci-dessus nous permettent d'envisager des améliorations possibles à l'exercice et de formuler des recommandations.

Nous avons déjà mentionné le fait qu'il est important de ne pas introduire d'éléments nouveaux et de ne pas multiplier les objectifs. La *map task* ne devrait servir qu'à vérifier si certains points ont été acquis, à revoir les contenus culturels, et à servir de support de communication orale.

Nous l'avons vu aussi, dans les petites classes, il est recommandé de simplifier la carte au maximum.

Il est également important de bien donner les consignes en début d'exercice et de les adapter aux élèves (comme en 3.4.). Le professeur devra aussi bien insister sur l'aspect communicationnel, pour éviter qu'un seul élève ne parle. Cela nous amène à une question que nous nous sommes posée avec les professeurs-stagiaires : celle du choix des binômes. Dans certaines classes, c'est le professeur qui avait choisi les binômes, dans d'autres, la liberté avait été laissée aux élèves de les former eux-mêmes. Il n'y a certainement pas de réponse tranchée à cette question. On peut en effet penser qu'un binôme équilibré en ce qui concerne le niveau des élèves est à favoriser, pour éviter que l'un ne prenne l'ascendant sur l'autre et ne fasse toute la conversation. Mais on peut aussi imaginer fabriquer un binôme déséquilibré, et placer l'élève le plus à l'aise à l'oral en position de *follower*. Ainsi il pourra poser des questions à celui qui le guide et l'encourager à s'exprimer. On peut aussi penser qu'une paire d'élèves qui se connaissent bien et s'entendent bien sera plus performante car la timidité ou la peur de s'exprimer à l'oral devant l'autre sera atténuée. Il faudra en tout cas éviter de placer un bon élève comme *guider* avec un élève plus faible en *follower*.

Un dernier point est sujet à discussion : faut-il dire au préalable aux élèves que la carte est différente ou les laisser le découvrir ? On peut penser que l'on perdra un des intérêts de l'activité si on le leur dit, à savoir l'effet de surprise qui est censé provoquer des phénomènes oraux intéressants. Ceci est en effet le cas dans le protocole de recherche, lorsque l'on travaille en langue maternelle. Mais ici la configuration est autre. Dans les plus petites classes, peut-être vaut-il mieux dire aux enfants que les cartes diffèrent. Peut-être est-il même préférable ne pas faire deux cartes différentes pour les élèves débutants (comme en 3.4). On pourrait alors imaginer des degrés de difficulté : par exemple les deux cartes pourraient être similaires en sixième et en cinquième, différer légèrement en quatrième et les élèves le sauraient, différer légèrement en troisième sans que les élèves ne s'en doutent, etc., toujours en fonction du niveau de la classe et peut-être aussi en fonction des points que l'on veut tester et revoir.

5. Conclusion

Le retour d'expérience sur la *map task* comme support de production orale a été globalement positif. Dans la plupart des cas l'exercice a généré un véritable dialogue. Nous avons atteint pour la plupart des paires enregistrées une authenticité interactionnelle.

L'exercice a aussi permis de donner un contexte ludique au cours, avec une tâche originale. Le fait que l'activité soit enregistrée lui confère un aspect assez formel du point de vue des élèves mais ils sont plutôt fiers qu'on les enregistre. Ce point est aussi très apprécié par les professeurs,

qui peuvent réécouter l'enregistrement quand ils souhaitent, pour le noter par exemple, ou pour l'analyser à différentes fins.

Cette expérience menée avec les fonctionnaires-stagiaires de MEEF 2 a permis leur prise de conscience de l'intérêt de travailler la phonétique / phonologie en classe d'anglais. Tous ont d'abord été confrontés à leurs propres lacunes. La confection de l'exercice les a poussés à faire des recherches sur le point de phonétique qu'ils allaient travailler à travers la *map task* et leur a permis de se rendre compte de la complexité de certains phénomènes. La prononciation du <a> par exemple en est une bonne illustration. Ensuite l'exercice leur a permis de mesurer la difficulté d'essayer de déclencher une production authentique, mais aussi l'avantage de ce type de tâche : certaines paires d'élèves ont vraiment bien réussi l'exercice, à la grande satisfaction de leur enseignant. Il est en effet souvent ardu pour le professeur de langues de provoquer des situations interactives d'échange, avec des énoncés authentiques. Si elle est conçue pour un (ou des) objectif(s) précis et qu'elle est adaptée au public, la *map-task* est selon nous un très bon exercice pour répondre à ce manque en classes de langues, à tous les niveaux du collège et du lycée.

6. Références

Anderson, Anne, et al. « The HCRC Map Task corpus ». *Language and speech*, vol. 34, no. 4, 1991, pp. 351-366.

Bard, Ellen, et al. « Aix Map Task, a new French resource for prosodic and discourse studies ». *Proceedings of TRASP*, 30 août 2013, Aix-en-Provence, France.

Bérard, Evelyne. *L'approche communicative - Théorie et pratiques*. Clé International, 1991.

Bongiorno, Julia et Sophie Herment. « PAC Prosody: An extension of the original PAC protocol ». *Colloque international PAC*, 4-5 juin 2019, Aix-en-Provence, France.

Cavicchio, Frederica. « The Modulation of Cooperation and Emotion in Dialogue: The REC Corpus ». *Proceedings of the 47th Annual Meeting of the ACL and the 4th International Joint Conference of the AFNLP*, 2-7 août 2009, Singapour.

Cuq, Jean-Pierre, éditeur. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International/ASDIFLE, 2003.

Grabe, Esther. *Intonational variation in urban dialects of English spoken in the British Isles*. « Regional Variation in Intonation », édité par Peter Gilles et Jörg Peters, Linguistische Arbeiten, Niemeyer, 2004, pp. 9-31.

Viswanathan, Usha, et al. « Un dispositif pour promouvoir et soutenir l'authenticité des interactions en classe de langue seconde ». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, n° 11, 2018.