



LIVRET DES COMMUNICATIONS

(Dis)continuité des apprentissages en langues
Du 25 au 27 novembre 2021



Université
de Lille



Centre de langues



Communications par ordre alphabétique d’auteur

Nadia Bacor L’articulation de la temporalité et des espaces d’apprentissage multiples dans les dispositifs hybrides	5
Jean-François Brouttier Médiation de textes et de concepts pour une évaluation de fin de parcours	6
Marco Cappellini and Benjamin Holt Degrés de formalité dans les échanges de télécollaboration par visioconférence	7
Anne Chateau, Nicolas Molle, and Carmenne Kalyaniwala Pandémie et continuité pédagogique, quel type de formation ?	8
Hosnia Choukri L’approche par compétences dans les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives	9
Elodie Cornez L’effet ” rétropositif ” de la Certification CLES sur les enseignements de langue pour non-spécialistes	13
Claude Duee Le jeu-vidéo pour l’apprentissage des langues (FLE)	14
Nadia El Ouesdadi and Sara Rochdi La mise en place d’un dispositif hybride à l’université marocaine Le cas de la licence d’éducation: langue français	15
Catherine Felce Quel itinéraire d’apprentissage entre présentiel et distanciel pour des apprenants débutants?	16
Guillaume Garçon Maintenir le lien à distance avec une expérimentation ludo-pédagogique : le projet JA`DE, Jouons à Distance Ensemble	17
Radia Hannachi and Sílvia Araújo Démarche multimodale pour une révision collaborative de la littérature scientifique	19
Thomas Hastings Using the H5P tool in fully online and hybrid language learning courses	21

Laura Hoskins	
Collaborating across languages and cultures in physically distanced times: a virtual exchange.	23
Manuella Jacob and Frank Bardol	
Retour sur deux dispositifs hybrides au service de la continuité pédagogique	24
Zsuzsa Kis	
Conception d'un dispositif d'autoformation sur mesure en ligne pour préparer les étudiants allophones au stage en entreprise : retour d'expérience	26
Kristyna Matysova	
L'impact de la lecture à voix haute sur l'apprentissage des langues étrangères : retour sur l'expérience des ateliers de poésie multilingues au CRL	28
Kathleen O'connor	
Tandem language learning in confinement: Which tools and how?	30
Séadna O'maoldomhnaigh and Ben Hill	
World of Workcraft- A gamified approach to teaching English for Professional Purposes in an on-line teaching platform	31
Diana Oliveira Santos	
Proposition d'articulation parmi les notions d'apprentissage par le biais de la conscience pour appréhender la notion d'apprentissage informel	32
Emilie Perrichon, Isabelle Lefebvre, Pierrette Ethuin, Valérie Lencel, and Sara Fatmi	
Conception de ressources multimédia en Français et en Anglais : retour d'expérience en Microbiologie	34
Paul Pouzergues, Catherine David, and Núria Gala	
Le cours hybride en classe multi-niveaux : un dispositif au service de la pédagogie différenciée en classe de langues	35
Anne Prunet	
Evaluer et co-évaluer par compétence dans une formation en ligne : un atout pour la construction d'une présence sociale ?	37
Alexandrea Reynolds and Ruth Holloway	
Defining and deploying Internationalisation@home in a language centre	39
Annick Rivens Mompean and Marco Cappellini	
DIAL4U et PENSA : regards croisés sur deux projets Erasmus+ autour de l'enseignement/apprentissage des langues avec le numérique	40
Evelyne Rosen-Reinhardt and Rémy Porquier	
Pour une mosaïque de trajectoires. Nature et impact de la mobilité dans la (dis)continuité des apprentissages en langues	43

Laurent Rouveyrol, Johann Fischer, Julia Zabala Delgado, and Barbara Sawicka A propos du projet VITbox : du Volume complémentaire du CECR à la formation des enseignants	44
Mariam Sahraoui Référentiel de compétences : Le français à enseigner dans la filière commerce au lycée marocain	46
Samiha Tighilet Dispositifs de formation en langues : Quel impact sur la volonté de communiquer des apprenants Lansad ?	47
Mélanie White Usages et évolutions de dispositifs hybrides en STAPS : temporalités changeantes et choix d'évaluation	49
Jacques Yomb Le plurilinguisme en milieu rural camerounais : une ethnographie des conflits et incompréhensions entre les langues officielles et les langues vernaculaires	50
Hanna Zhurauliova Particularités de l'enseignement du russe à des étudiants francophones avec différents niveaux de formation	51

L'articulation de la temporalité et des espaces d'apprentissage multiples dans les dispositifs hybrides

Nadia Bacor

¹ DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288 – Université Sorbonne Nouvelle
- Paris 3 : EA2288 – France

² Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Résumé

Le rapport au temps requiert une attention particulière dans l'enseignement/apprentissage des langues car celui-ci est pluriel et multidimensionnel : le temps académique, temps pédagogique, temps de travail collectif, temps de travail individuel, temps de travail professionnel et temps de travail personnel (Lesourd, 2019). Les environnements personnels d'apprentissage hybride articulent deux espaces-temps : la salle de classe en présentiel (synchrone) et la plateforme numérique à distance (en synchrone et/ou en asynchrone). L'articulation du temps accordé et de l'espace d'apprentissage choisi à chaque tâche langagière en présentiel et à distance est indispensable en fonction des besoins spécifiques des apprenants et de l'approche pédagogique (Nissen, 2011). Les enjeux sur l'autonomisation de l'apprenant et de la médiation sont donc présents dans cette articulation entre présence / distance : quelle gestion du temps en amont, pendant et après la tâche ?

Les objectifs de cette recherche seront de comprendre **en quoi la variable temporelle et spatiale dans les dispositifs hybrides a-t-elle une influence sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues ?**

Au plan méthodologique, nous nous basons sur une recherche-action menée à l'Université Sorbonne Nouvelle dans la cadre d'un cours hybride d'une heure et demi hebdomadaire en présentiel et de vingt minutes à distance sur Moodle pour améliorer sa prononciation de l'anglais. Ce cours a été délivré au sein du secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à vingt-huit apprenants de niveau B2 du CECRL en anglais inscrits en Master. Les approches pédagogiques adoptées se basent sur l'apprentissage par tâche (Puren, 2001 ; Nissen, 2011). Nos tâches prescrites sont de types langagiers ayant trait à la compétence de production orale en continue et à l'interaction orale notamment en regard à la médiation de la prononciation.

Notre recueil de données s'appuie sur trois questionnaires (début, mi-semestre, fin de formation), sur dix entretiens semi-directifs menés avec les apprenants du cours et sur les rapports complets de participation des apprenants à distance. L'analyse des données nous permet d'obtenir des statistiques quant à l'usage des modalités d'apprentissage en asynchrone (à distance) par rapport à l'usage des modalités en synchrone (en classe de langue et à distance sur une plateforme numérique Moodle).

Les résultats montrent que la médiation de la prononciation en synchrone en collectif peut faire perdre " la face " à certains apprenants où la composante socio-affective entre en jeu par la manifestation du sentiment de honte et de blocage face à la comparaison de sa propre prononciation aux autres apprenants. Or, la médiation de la prononciation en asynchrone par le biais d'un enregistrement audio semble être un instrument pérenne quant à son usage et son appropriation : l'apprenant peut l'écouter lorsqu'il en a besoin, il a un signe de la présence de l'enseignant-tuteur (Jacquinet-Delaunay, 2002 ; Jézégou, 2010 ; Peraya, 2014).

Mots-Clés: temporalité, espace d'apprentissage, dispositifs hybrides, interaction orale, médiation

Médiation de textes et de concepts pour une évaluation de fin de parcours

Jean-François Brouttier

¹Savoirs, Textes, Langage (STL) - CNRS – Université de Lille – Lille, France

Résumé

Le *Volume complémentaire au CECRL* (2018) apporte une réflexion approfondie sur la notion de médiation - auparavant perçue quasi exclusivement comme une activité de traduction ou d'interprétation dans les pratiques en formation d'enseignants. Ainsi, de nouveaux descripteurs permettent de corréler les échelles du CECRL à la médiation de textes (écrits, oraux, vidéos) et de concepts dans la même langue : "l'apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens". Le contexte pandémique nous a permis de mettre en œuvre cette activité dans le cadre d'évaluations sommatives de fin de parcours en anglais en année diplômante de licence de psychologie. Ces évaluations de fin de semestre qui - avant la pandémie - consistaient d'abord en un entraînement à une évaluation certificative de type actionnel basée sur un scénario, ont dû être adaptée à la distance, à la temporalité d'un semestre et au format synchrone sans surveillance. Ce qui relevait autrefois d'une notation associée à une épreuve de production écrite de type CLES B2 a fait l'objet d'une étude sous l'angle de la médiation avec de nouvelles grilles, déployées sous forme de critères scorés et dont la mise en œuvre peut être facilitée par les learning management systems comme Moodle. Cette épreuve en temps limité, dans la continuité pédagogique, a permis un regard inédit sur la réalisation d'une tâche basée sur un scénario. La discontinuité induite fut l'autorisation de tous les supports de cours afin de réaliser la tâche : rupture avec le passé ou préparation à la réalité de l'insertion professionnelle ?

Mots-Clés: évaluation, médiation, certification, CLES

Degrés de formalité dans les échanges de télécollaboration par visioconférence

Marco Cappellini and Benjamin Holt

¹Laboratoire Parole et Langage (LPL) – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – Laboratoire Parole et Langage CNRS - Aix Marseille Université
avenue Pasteur 13100 Aix-en-Provence, France

²Laboratoire Parole et Langage (LPL) – Université de Provence - Aix-Marseille I, CNRS : UMR7309 –
29 av. R. Schuman - 13621 Aix-en-Provence cedex 1 - France, France

Résumé

La télécollaboration est une approche exploitant les possibilités de la communication médiatisée par ordinateur pour mettre en contact des populations distantes d'étudiants. Il existe plusieurs modèles de télécollaboration (Mangenot, 2013). Un des plus connus est le tandem, où des binômes d'étudiants apprenant chacun la langue de l'autre se rencontrent pour s'entraider (Tardieu & Horgues, 2020). D'autre part, dans le *Français en (première) ligne* (Develotte & Mangenot, 2010), des apprenants d'une langue sont mis en contact avec de futurs enseignants de cette langue.

Dans notre communication, nous explorerons les degrés de formalité du discours en interaction produit par les apprenants dans ces dispositifs par visioconférence poste à poste. D'une part, nous mettrons en tension les dynamiques interactionnelles dans les séquences latérales de négociation de sens. D'autre part, nous analyserons les différences en termes d'alignement interactionnel (Pickering & Garrod, 2021). Nos analyses nous permettront de distinguer les dynamiques présentant une continuité et celles différentes dans les deux modèles analysés. Cela permettra d'avoir une meilleure compréhension des potentialités d'apprentissage dans l'un et l'autre des modèles et de les placer sur le continuum des apprentissages formels et informels.

Dans un premier temps, nous allons contextualiser la présente étude dans le cadre plus large du projet de recherche dans lequel elle s'insère. Dans un deuxième temps, nous expliciterons le cadre méthodologique mixte de l'étude. Dans un troisième temps, nous illustrerons les résultats des analyses. Dans un quatrième temps, nous discuterons ces résultats en les mettant en lien avec les recherches sur les apprentissages informels en tandem (Lewis, 2020) et sur le développement des compétences techno-pédagogiques (Guichon & Tellier, 2017). Nous concluons avec des remarques concernant la place possible de ces modèles de télécollaboration dans les CRL.

Mots-Clés: télécollaboration, apprentissages informels, compétence multimodale

Pandémie et continuité pédagogique, quel type de formation ?

Anne Chateau, Nicolas Molle, and Carmenne Kalyaniwala

¹UFR Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (UFR Lansad) – Université de Lorraine – Nancy, France

²Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) – Université de Lorraine, CNRS – Nancy, France

³UFR Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines – Université de Lorraine – France

⁴Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française – Université de Lorraine, CNRS – France

Résumé

La période récente a donné lieu à de nombreuses discontinuités pédagogiques. Les formations proposées avant la pandémie en présentiel ont en effet dû s'adapter rapidement pour passer au tout distanciel au deuxième semestre de l'année 2019-2020. Une période de présentiel allégé a été possible jusqu'en octobre 2020, puis à nouveau il a fallu passer au tout distanciel jusqu'en mai 2021.

Ces adaptations nécessaires ont sûrement représenté de nombreuses difficultés (tant pour les enseignants que pour les étudiants) pour les formations proposées jusque-là uniquement en présentiel. Il est possible en revanche que les dispositifs hybrides (nous utilisons le terme au sens défini par exemple par Nissen, 2020 ou Rivens Mompean, 2011), s'appuyant sur des ENT et/ ou des plateformes comportant des ressources en ligne, aient connu moins de difficultés d'adaptation. Afin de valider ou non cette hypothèse, nous nous appuyons sur deux populations d'étudiants de Master qui ont suivi des formations de type différent : des étudiants de droit dont le cours de langue était conçu pour être dispensé en face à face, et un exemple de dispositif autonomisant d'apprentissage de l'anglais pour des étudiants de Master de psychologie. Ce dernier conçu grâce à la recherche action (Chateau, Zumbihl, 2010, 2012), semble montrer que les formations hybrides, prévues dès le départ pour offrir aux étudiants une alternance entre séance avec l'enseignant et moments de travail en autoformation, ont pu s'adapter plus facilement, maintenant la continuité pédagogique. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire, ainsi que des extraits de carnets de bord rédigés par les étudiants permettront d'étudier dans quelle mesure les deux types de formation se sont adaptés à la situation.

- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2012). Learners' perceptions of the pedagogical relations in a flexible language learning system. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 165- 179.

- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne?. Alsic. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13.

- Nissen, E. (2020). Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

- Rivens Mompean, Annick. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, 3(3), 375-396. <https://doi.org/>

Mots-Clés: Présentiel – distanciel, dispositifs hybrides, carnet de bord

L'approche par compétences dans les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives.

Hosnia Choukri

¹Ministère de l'éducation Nationale – Maroc

²Université Ibn Tofail – Maroc

Résumé

I) Motivation et problématique

La situation de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc n'incite guère à l'optimisme. Elle est en perpétuelle régression d'une année à l'autre, notamment au primaire, dans la mesure où la plupart des élèves, à la fin du cycle fondamental n'arrivent pas à acquérir les compétences linguistiques de base pour maîtriser la langue française. Ils trouvent encore des difficultés à déchiffrer des textes de lecture et ont de réels problèmes langagiers à l'oral et à l'écrit, en compréhension comme en production.

En effet, plusieurs études nationales et internationales en la matière ont évoqué cette situation critique de l'enseignement de la langue française au Maroc. Parmi ces études, nous citons les différentes évaluations nationales effectuées par le Conseil Supérieur de l'enseignement (CSE) à savoir : " Etude évaluative des curricula des cycles primaire et collégial secondaire " (CSE 2007), " Le Programme National d'évaluation des Acquis " (PNEA1 2008), " La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de la formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis " (CSE 2014). Ainsi que des études internationales telles que : " Education au Maroc/ Analyse du secteur " (UNESCO 2010) et les enquêtes : PIRLS2 2001, PIRLS 2006 et PIRLS 2011. Ces différentes évaluations des acquis des élèves marocains s'accordent pour affirmer que leur niveau de performance en matière des langues en général et la langue française en particulier est très inférieur par rapport aux compétences préalablement prévues : " L'analyse du parcours éducatif des apprenants indique que celui-ci est semé d'embûches, poussant trop souvent au redoublement ou à l'abandon scolaire " (CSE, 2008, p26). Ce conseil ajoute que " de ces retards en termes d'acquis pédagogiques, le plus alarmant est certainement la non maîtrise des langues, qui est pénalisante aussi bien à l'école que dans l'environnement professionnel et social " (CSE, 2008, p39).

Cette situation critique de l'enseignement du français au Maroc ne date pas hier. Elle remonte aux années 70, quand le Maroc s'est lancé dans une politique d'arabisation de toutes les disciplines enseignées que ce soit au primaire, au collège ou au secondaire. Alors

qu'à l'université, l'enseignement continue à se faire en langue française, notamment aux universités des sciences. Devant cette situation, " le français est passé de statut de langue seconde à celui de langue étrangère " privilégiée ", d'où une fracture linguistique considérable

entre l'enseignement scolaire arabisé et l'enseignement supérieur scientifique et technique uniquement en français. " (Hafida El Amrani, 2013, p55)³.

Cet état de fait contradictoire a engendré avec le temps une baisse de niveau inquiétante en langue française : " On est réduit, de ce fait, à déplorer la baisse du niveau des étudiants en français, particulièrement depuis l'arrivée des nouveaux bacheliers " arabisés " à l'université [...] " (Hafida El Amrani, 2013, p53).

C'est pourquoi, s'interroger sur la baisse du niveau en langue française au Maroc demeure le débat de l'actualité. Cette question continue à inquiéter, malgré les différentes réformes, les didacticiens et les pédagogues de la matière, voire tout le peuple marocain. Ils s'interrogent, en effet, sur les causes de cette régression en réfléchissant à l'avenir de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans les établissements publics marocains.

En se référant aux résultats des différentes études effectuées à cet égard, nous pouvons affirmer que la question de qualité du système éducatif en général et l'enseignement du français en particulier est tributaire des modalités d'articulation des différentes composantes du triangle didactique à savoir : l'apprenant, l'enseignant et le savoir éducatif qu'on trouve dans les manuels scolaires. Sachant que chacune de ces trois composantes ne pourrait remplir ses fonctions efficacement que s'il fonctionne en pleine harmonie avec les deux autres.

Conscient de l'inefficacité du système éducatif en général et l'enseignement du français en particulier, le Ministère de tutelle a élaboré en 1999 un grand projet éducatif pour faire face aux anomalies du secteur : il s'agit de la Charte Nationale de l'éducation et de la Formation (CNEF). Cette charte a été élaborée suite au rapport effectué en 1998 par la banque mondiale qui a avancé une évaluation décevante de la qualité de l'enseignement marocain.

Pour réformer ou réduire les anomalies détectées, la Charte Nationale de l'éducation et de la Formation a abordé tous les aspects susceptibles de contribuer d'une manière ou d'une autre à la dégradation de l'enseignement y compris la révision des curricula et la réforme des manuels scolaires. Vu le rôle incontournable de ces outils didactiques dans le processus enseignement/apprentissage, la (CNEF) a consacré tout un levier pour les repenser et revoir leur conception. Il s'agit du levier 7 qui s'intitule : " Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques".

La plus importante et effective innovation apportée par ce levier à l'égard des manuels scolaires fut : la diversification des livres scolaires, la réorganisation de leurs contenus pour qu'ils soient centrés sur les besoins des apprenants, et l'adoption d'un nouveau modèle pédagogique qui est l'approche par compétences. Au sujet de la réorganisation du contenu et du modèle pédagogique, la CNEF, dans son levier 7, a préconisé de fonder les apprentissages sur le développement des compétences. Elle a recommandé, en effet, de réviser et adapter les programmes et les manuels scolaires en termes de compétences correspondantes à chacun des cycles et niveaux d'enseignement. Désormais, " L'approche par compétences constitue l'axe structurel et structurant du renouveau pédagogique que devaient cibler la révision des programmes et la réforme du livre scolaire " (CSE, 2007, p6)

Effectivement, les nouveaux programmes et manuels scolaires ont été conçus et élaborés selon les exigences de l'approche par compétences. Et cela d'une façon progressive durant la période allant du 2002 au 2008.

Cependant, malgré les efforts consentis au niveau de la révision des manuels scolaires de langues, la problématique de la qualité des apprentissages perdure, dans la mesure où la réforme de ces outils didactiques ne s'est pas accompagnée de l'amélioration qualitative escomptée. En effet, plusieurs études⁴ ont été effectuées en la matière et ont déclaré clairement que les manuels scolaires du français en vigueur présentent encore des carences et des dysfonctionnements à combler : " Les contenus des manuels scolaires en vigueur demeurent prédominés par des savoirs livresques au détriment des savoirs pratiques, et par conséquent ils handicapent le développement des compétences supérieures chez les apprenants " (CSE,

2008, Volume2, p66). Dans le même ordre d'idée, le Bureau Multipays de l'Unesco a avancé en 2010, après une analyse détaillée du secteur de l'éducation au Maroc, une constatation décevante à l'égard des manuels scolaires. Il est allé plus loin en parlant d'une " crise de contenu " : " [...] la crise du système éducatif marocain est à présent plus fréquemment énoncée en termes de " crise de contenu " et de nécessité d'améliorer la qualité des résultats scolaires, à travers l'introduction de contenus et de méthodes plus pertinents " (UNESCO, 2010, p58).

En parlant d'une " crise de contenu " au niveau des manuels scolaires, cela nous amène à poser plusieurs questions relatives aux caractéristiques d'un manuel scolaire fonctionnant dans une optique d'enseignement/apprentissage par compétences.

Concevoir un manuel scolaire selon les principes de l'approche par compétence exige aux concepteurs des programmes de proposer un ensemble de situations complexes favorisant la mobilisation et la mise en relation d'un certain nombre de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Cette idée a été mise en exergue par GERARD et ROEGIERS dans leur ouvrage " Des manuels scolaires pour apprendre " (2003). Ils ont, en outre, déterminé les caractéristiques internes d'un manuel scolaire conçu dans une optique de l'approche par compétence. Nous pouvons résumer ces caractéristiques comme suit :

- + les manuels scolaires devraient proposer des situations-problèmes, complexes, ayant un sens et proches de situations de la vie quotidienne des apprenants.
- + les manuels scolaires devraient exploiter des ressources variées en fournissant des pistes et du matériel documentaire susceptibles d'aider l'apprenant à résoudre les situations problèmes ;
- + les manuels scolaires devraient structurer l'apprentissage autour d'activités et de tâches permettant aux apprenants de réaliser des productions significatives;
- + les manuels scolaires devraient proposer des situations d'interaction entre les élèves, susceptibles de favoriser les conflits sociocognitifs ;
- + les manuels scolaires devraient proposer aux apprenants des situations et des tâches prévoyant des moments de synthèses dans une perspective d'intégration et de mobilisation de leurs ressources personnelles ;
- + les manuels scolaires devraient renfermer des activités d'évaluation centrées sur l'élève en l'impliquant dans l'évaluation de ses apprentissages et de ses productions ;

Compte tenu de ces caractéristiques auxquelles un manuel scolaire doit satisfaire, et pour vérifier la question de " crise de contenu " constatée par l'Unesco, il convient de s'interroger sur les spécificités de nos manuels scolaires en vigueur en termes de situations d'apprentissage et de situations d'évaluation proposées.

En se référant aux différentes études effectuées par le Conseil Supérieur de l'enseignement, nous avons constaté que ces études déclarent et à plusieurs reprises que nos manuels scolaires ne satisfont pas les exigences de l'approche par compétences en termes de situations d'apprentissage et d'évaluation : " Concernant les ressources didactiques, un grand déficit persiste. Les manuels demeurent l'unique ressource et référence en même temps. De plus, ils présentent des insuffisances à combler par rapport aux situations didactiques présentées, à la pertinence des apprentissages et leurs évaluations " (CSE, 2007, p23).

Ainsi, notre problématique est la suivante : Où réside le problème des manuels scolaires ? **Dans quelle mesure le discours didactique des manuels scolaires du français du primaire public respecte-t-il les principes et la logique de l'approche par**

compétences adoptée par le ministère de tutelle? Et à quel point les ressources, les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation et la progression des apprentissages, telles qu'elles sont conçues dans ces manuels, favorisent-elles le développement de l'ensemble des compétences disciplinaires et transversales envisagées dans le curriculum ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous chercherons tout au long de notre recherche à répondre aux questions suivantes :

- + Les manuels scolaires du français du primaire adoptent-ils une entrée par contenus ou une entrée par situations ? Ou les deux ?
- + Conçoivent-ils un apprentissage par résolution de problèmes et par tâches complexes créant chez l'apprenant des conflits cognitifs ?
- + Proposent-ils des activités ou des situations authentiques favorisant le transfert des apprentissages ?
- + Proposent-ils des activités favorisant l'interdisciplinarité ?
- + Proposent-ils des activités différenciées ?
- + Proposent-ils aux apprenants des situations et des tâches prévoyant des moments de synthèses et d'évaluation dans une perspective d'intégration et de mobilisation de leurs ressources personnelles

2. Hypothèses de la recherche

Comme réponses éventuelles à notre problématique et à ses questions annexes, nous émettons les hypothèses suivantes :

- + les contenus des manuels scolaires en vigueur sont loin de satisfaire les principes de l'approche par compétences.
- + Les activités et les tâches pédagogiques proposées dans les manuels scolaires en vigueur ne favorisent pas le transfert des apprentissages.

3. Méthodologie et techniques de collecte de données

Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique et à ses questions annexes, et pour confirmer ou infirmer les hypothèses de la recherche, nous aurons recours à :

- + des documents officiels nationaux et internationaux (manuels, chartes, rapports, décrets...),
- + des références bibliographiques d'auteurs spécialisés en la matière,
- + une étude empirique qualitative basée sur l'analyse du contenu des manuels scolaires pour vérifier dans quelle mesure le discours didactique des manuels scolaires du français du primaire public respecte-t-il les principes et la logique de l'approche par compétences. Pour mener à bien cette étude qualitative, nous nous appuierons sur des grilles d'évaluation spécifiques à ce genre d'étude.

Il est à préciser qu'à la fin de la recherche nous comptons proposer une unité didactique respectant les principes et la logique de l'approche par compétences. Cette unité didactique mettra en jeu toutes les disciplines de langue (l'expression orale, la lecture, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le lexique, l'expression écrite et le projet de classe), et s'étale sur trois semaines : les deux premières seront consacrées à l'installation des ressources et la troisième sera réservée à l'évaluation et le soutien des apprentissages.

Mots-Clés: L'approche par compétences, Les manuels scolaires, Les activités d'apprentissage, Les activités d'évaluation, L'enseignement du français

L'effet " rétropositif " de la Certification CLES sur les enseignements de langue pour non-spécialistes

Elodie Cornez

CLIL DELANG CRL – Laboratoire Cecille – France

Résumé

Cette communication propose un retour d'expérience sur la façon d'intégrer la perspective actionnelle dans des cours LANSAD de différents niveaux à la lumière du passage de la certification CLES. Jamais comme en cette année si particulière la question de la certification n'a été aussi brûlante dans le monde académique, et c'est pourquoi il convient d'interroger l'apport formatif du CLES sur les enseignements. L'auteur, impliqué dans la mise en œuvre de cette certification depuis plusieurs années, a vu sa pratique de l'enseignement de l'italien évoluer et a progressivement intégré une partie du format du CLES dans ses évaluations formatives ainsi que sommatives. Cette façon de repenser l'enseignement, qui ne va pas de soi lorsque l'on enseigne une langue qui n'a pas une tradition didactique aussi forte que l'anglais ou le FLE, a été adaptée pour différents publics. On évoquera le cas des apprenants de fin de cycle de Licence, que ce soit les débutants (niveau A2) ou non-débutants (niveau B2), mais aussi celui des apprenants de niveau Master, certains en autoformation guidée et d'autres en enseignement à distance dans un cursus d'Histoire de l'Art. Mises en situation vraisemblables, interaction orale tournée vers l'échange d'idées et la négociation, exploitation précise de dossier documentaire en vue de productions : l'auteur entend présenter quelques possibilités de créativité " clessienne " au sein de différents formats de cours.

Mots-Clés: CLES, perspective actionnelle, effet washback, italien

Le jeu-vidéo pour l'apprentissage des langues étrangères (FLE)

Claude Duee

Université Castilla-la Mancha – Espagne

Résumé

Le but de cette communication est de présenter un début de recherche sur un outil qui aiderait à la continuité des apprentissages en langues, un apprentissage parallèle qui pourrait renforcer un apprentissage plus ou moins traditionnel : le jeu-vidéo en langues étrangères et notamment en FLE. Nous devons être conscients que, dans nos cours, il y a une génération d'apprenants qui joue à la console ou à l'ordinateur, comme on prenait un livre ou on allait au cinéma il n'y a pas si longtemps. Les outils que nous utilisons au siècle dernier et dans la première moitié du XXI^{ème} sont obsolètes dans le sens où les jeunes sont très peu motivés par ce genre de supports. Certaines entreprises de maisons d'édition ou de jeux vidéo l'ont bien compris et essaient de se renouveler, de se réinventer en s'adaptant aux goûts des étudiants. Les nouveaux *outils* s'appellent d'une manière générale les *serious games* ou les jeux sérieux. Il existe de nombreux articles qui analysent ce sujet. Et par exemple Clément Dussarps dans *Le jeu vidéo pour apprendre l'histoire ?* [1] souligne très bien que, certes l'utilisation des jeux sérieux représentent un atout dans l'apprentissage, mais c'est aussi une *dégamification* de l'objet, donc a priori l'intérêt du joueur diminue. Par ailleurs, jusqu'à maintenant le marché offre des jeux vidéo non sérieux que peu d'enseignants (à notre connaissance) utilisent pour leur cours, et leur utilisation semble plus orientée vers des matières comme l'histoire, la géographie. Cela nous a conduit à vouloir analyser le jeu vidéo non sérieux pour les langues étrangères dans des cours de français en Espagne, notamment en université, étant donné que le français se trouve en net désavantage comparé à l'anglais et aux langues régionales espagnoles (catalan, valencien, galicien, basque).

Dans cette communication nous allons tenter de soupeser les caractéristiques du jeu vidéo non sérieux qui peuvent être utilisables en cours de FLE et d'analyser le degré de motivation que cela procure aux apprenants : est-ce qu'il s'agit d'un outil motivant ? Est-ce que cet outil peut aider à l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE ? Pour cela nous allons, entre autres, reprendre les conclusions de l'argumentation de James Paul Gee dans son livre *Lo que enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (2003)[2]. Celui-ci nous offre des perspectives liées au CERCL et aux compétences qui rejoignent les points que Schmoll (2018)[3] souligne, à savoir, et principalement, que l'apprenant est actif (perspective actionnelle).

In <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-jeu-video-pour-apprendre-lhistoire.html>
(Consulté le 30 août 2021)

[2] Gee, J.P. (2003), *Lo que enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*.

Ediciones Aljibe.

Schmoll, L. (2018). " Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace ludoéduquant. ", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Vol.36 N° 2. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/57> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5722> (Consulté le 30 août 2021)

Mots-Clés: Jeux vidéo, FLE, apprentissage actif

La mise en place d'un dispositif hybride à l'université marocaine Le cas de la licence d'éducation: langue française

Nadia El Ouesdadi and Sara Rochdi

¹Laboratoire CLEHN Linguistique, Didactique et Communication.Université Mohammed 1er Oujda.Maroc – Maroc

²CLHEN – Maroc

Résumé

Depuis quelques années, la recherche en pédagogie universitaire est en perpétuelle évolution et mutations considérables, qui font évoluer le processus d'enseignement apprentissage dans toutes les universités du monde. Suite aux changements sociétaux, les pratiques d'enseignement se modifient sous l'influence de plusieurs facteurs : l'intégration des technologies de l'information et de la communication, la diversification des méthodes et des approches pédagogiques, le changement du rapport au savoir, et de la relation entre enseignant et apprenant, la mobilité des étudiants etc. Ainsi que, de nouvelles formes d'enseignement-apprentissages sont apparues : la classe inversée, la formation à distance, la formation en hybride et aujourd'hui l'enseignement Co-modale.

L'université marocaine participe bel et bien à ce développement pédagogique par la création des centres d'innovation pédagogique, des centres du E-learning et d'autres réformes citées dans le cadre de la vision stratégique 2015-2030.

Dans cette contribution, nous nous intéresserons à la pédagogie utilisée dans un dispositif de formation hybride au sein de l'université marocaine afin de répondre à notre question de recherche : Comment les méthodes et les approches pédagogiques sont-elles utilisées dans un dispositif hybride?

Pour répondre à notre question de recherche nous avons procédé par une analyse d'un dispositif en ligne au sein de l'école supérieure de l'éducation et de la formation à l'université d'Ibno Zohr, auprès des étudiants de la spécialité de langue française enseignement secondaire et par un questionnaire mis en ligne et rempli par les étudiants afin de renforcer notre recherche.

Les résultats montrent que la pédagogie utilisée dans le dispositif hybride, favorise l'apprentissage par résolution de problèmes, par projet, par collaboration etc. Ceci permettra aux apprenants de développer un ensemble de compétences

Mots-Clés: Pédagogie, dispositif hybride, méthodes, approches, langue française.

Quel itinéraire d'apprentissage entre présentiel et distanciel pour des apprenants débutants?

Catherine Felce

Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) – Université Grenoble Alpes – Grenoble, France

Résumé

La crise sanitaire liée au Covid-19 a contribué à généraliser et accélérer le recours au numérique et aux plateformes d'apprentissage de manière, entre autres adaptations, à rendre ressources et activités accessibles, à maintenir un lien et des interactions entre et avec les apprenants ou à pouvoir proposer de nouveaux formats d'évaluation (Bonfils, 2020). Dans le cadre de cours pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) grands débutants en allemand, nous avons cherché à répondre aux contraintes imposées en mettant en place un dispositif de type hybride dans lequel des séances avec l'enseignant alternaient avec des phases de travail à distance. Les modalités de cours ont donc été bouleversées, mais ce sont aussi les modalités d'apprentissage qui ont été profondément affectées par l'ajout d'espaces et de temporalités distinctes : la chronologie habituelle des séances, la présence constante de l'enseignant, la gestion des activités d'apprentissage se trouvant de fait remises en question.

En nous plaçant dans la perspective d'apprenants débutants, la question de la continuité de la progression et du guidage peut apparaître comme particulièrement cruciale et un enseignement/apprentissage pour partie distanciel pourrait être perçu comme peu adapté. À l'instar de Guichon (2011), nous souhaitons dans notre communication interroger la pertinence d'un tel dispositif pour l'appropriation langagière au niveau débutant. En quoi de nouvelles formes d'organisation des enseignements peuvent-ils soutenir l'apprentissage ? Comment opérer une redistribution réfléchie des contenus et activités ou tâches associées entre les modes présentiel et distanciel de manière à tirer parti des caractéristiques propres à chacune des modalités et des potentialités qu'elles peuvent offrir (McAllister & Narcy-Combes, 2015) ?

Notre réflexion s'appuiera sur les réponses d'étudiants (n=60) à un questionnaire portant sur la perception qu'ils ont eu du dispositif et de leur apprentissage. Elle sera également nourrie par ce que la recherche en acquisition nous dit de l'appropriation langagière du point de vue des apprenants (Ellis, 2009; Véronique, 2010) ainsi que par des travaux relatifs aux dispositifs numériques ou hybrides en langues (Roussel, 2020; Nissen, 2014, 2019). Il s'agit en effet pour nous de faire évoluer le dispositif mis en place vers un format qui fasse plus que s'adapter aux contraintes mais propose un itinéraire d'apprentissage cohérent pour un public débutant.

Mots-Clés: dispositifs de formation hybrides, progression d'apprentissage, allemand L2, grands débutants

Maintenir le lien à distance avec une expérimentation ludo-pédagogique : le projet JÀDE, Jouons à Distance Ensemble

Guillaume Garçon

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – DELCIFE, UFR LLSH – France

Résumé

Dans un contexte marqué par une rupture entre la culture numérique des jeunes et la culture universitaire, les pédagogies basées sur l'usage de jeux sérieux apparaissent comme une approche alternative et complémentaire aux pratiques traditionnelles. Ils sont en effet susceptibles de solliciter la motivation des étudiants et de leur permettre de développer des connaissances dans le cadre de situations d'apprentissage complexes, et, dans un certain sens, plus authentiques.

La poursuite des cours à distance en 2021 en raison de la pandémie mondiale justifie également l'intérêt porté à tous types de pratiques pédagogiques innovantes en mode distanciel.

Le projet JÀDE – Jouons À Distance Ensemble - est né de ce contexte particulier lié à l'isolement de nos étudiants et à la fatigue occasionnée par l'utilisation massive et continue d'outils de visioconférence. L'objectif principal vise à maintenir le lien en utilisant des jeux de société vendus dans le commerce et créer ainsi un sentiment de communauté.

Dans quelle mesure la ludo-pédagogie est un levier efficace pour l'enseignement du FLE en contexte distanciel ?

- Levier de cohésion d'équipe pédagogique
- Levier de motivation des étudiants

MISE EN ŒUVRE

Le projet JÀDE - Jouons À Distance Ensemble- est une expérimentation pédagogique de *serious gaming* soit l'utilisation et le détournement des jeux du commerce pour la formation (jeux de cartes, jeux de dés, jeux de plateaux...). Débutée en novembre 2020, l'originalité et la difficulté de l'adaptation de cette ludo-pédagogie réside dans le contexte particulier imposé par la pandémie COVID19 : le mode distanciel.

Cette approche vise également l'appropriation d'outils numériques par les étudiants: logiciel de visioconférence, travail en sous-groupes avec ZOOM, webcam, clavardage, mur collaboratif, tableau blanc partagé, outil de dessin collaboratif. Ainsi plus de 20 jeux ont été testés avec 2 groupes de 15 à 18 étudiants, soit plus de 30 heures d'expérimentations à distance dans le cadre :

- d'un cours de grammaire et expression écrite de niveau A2
- d'un cours " projets " lié à la pédagogie actionnelle

Objectifs :

- Créer un sentiment de communauté et créer du lien malgré le mode distanciel
- Motiver les étudiants pour rompre la fatigue des cours sur ZOOM
- Permettre aux étudiants de mobiliser les connaissances acquises dans plusieurs enseignements pour progresser en langue et ainsi mieux s'intégrer en France : réactivation du vocabulaire, association d'idées, présentation et argumentation, description, ...
- Développer des compétences d'entraide, de collaboration, de coopération et d'émulation au sein du groupe-classe
- Développer la créativité des étudiants en leur demandant de concevoir de nouveaux contenus pour un jeu ou de créer un nouveau jeu
- Familiariser les étudiants avec des outils numériques collaboratifs
- Fédérer l'équipe pédagogique enseignante autour d'un projet stimulant : groupe de travail, création de jeux et de nouvelles règles, défis interclasse...

Le produit final envisagé pour février 2022 sera constitué d'une mallette pédagogique regroupant l'ensemble des réalisations (guide pédagogique, fiches techniques et conseils organisationnels, tutoriel vidéo, enquête de satisfaction étudiante, sitographie, écrits scientifiques ...) sera mutualisé sous la forme d'un kit : mallette de jeux **JADE** et support numérique sur un site web compagnon. Cette mallette sera disponible pour l'ensemble des enseignants FLE de notre Université, et pourra également être mis à la disposition d'enseignants de langues vivantes ou d'étudiants en master MEEF de l'INSPE.

CONCLUSION

Cette action conduite de novembre 2020 à février 2022 a eu l'avantage de fédérer les étudiants pendant la crise sanitaire autour d'activités ludiques pour créer une communauté apprenante. Elle était attendue de tous, étudiants comme enseignants, chaque semaine. Comme beaucoup de pédagogie innovante, il est essentiel de limiter l'activité JADE à une quinzaine d'étudiants et elle a été l'occasion d'une réflexion sur l'implantation d'un tiers lieu pour nos publics au sein de notre campus.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Jean-Marc Carré et Francis Debyser, Jeux langage et créativité, Hachette, 1978

Haydée Silva, Webinaire IF Brésil 2020 : Jouer pour apprendre en ligne

<https://www.youtube.com/watch?v=mv7>

[consulté le 18 juin 2021]

Lucile Soudier : Jeux Epoustoufle

<https://www.jeux-epoustoufle.com>

[consulté le 18 juin 2021]

Gaëlle Pellon, Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur - 2020

<https://uclouvain.be/fr/etudier/III/cahier-ludification.html>

Fiches pédagogiques : " Un jeu dans ma classe "

<https://unjeudansmaclasse.com/>

Mots-Clés: ludopedagogie, distanciel, FLE, collaboration, jeux

Démarche multimodale pour une révision collaborative de la littérature scientifique

Radia Hannachi and Sílvia Araújo

¹EA 4246 PREFics – Université de Bretagne Sud – Lorient, France

²Hannachi Radia – Université de Bretagne Sud – France

³Sílvia Araújo – Portugal

Résumé

Le numérique se situe désormais au cœur des apprentissages. Qui dit numérique dit aussi nouveaux modes d'appropriation, de construction et de diffusion du savoir. Il est donc naturel de penser que le numérique recèle un potentiel attractif très fort qui place les apprenants au centre de leur apprentissage. Dans le cadre de cette communication, nous tenons à présenter les résultats d'une expérience pédagogique qui s'efforce de tirer parti des possibilités d'apprentissage hybride (Nissen, 2007) offertes par la mise en place d'un environnement numérique collaboratif. À travers des exemples de e-portfolios conçus par chacun des étudiants impliqués (Mailles-Viard Metz & Albernhe-Giordan, 2010), nous tâcherons de rendre compte d'un dispositif pédagogique que nous avons mis en place afin d'introduire les étudiants universitaires à la technique du pitch par le biais d'une démarche pédagogique en trois étapes: i) recherche documentaire de trois articles scientifiques portant sur une thématique au choix; ii) restitution de la recherche documentaire sous la forme d'une carte heuristique (Portelli, 2018); iii) rédaction de la synthèse des trois articles sélectionnés à l'étape précédente iv) élaboration d'un pitch audiovisuel pour communiquer en un temps imparti l'information la plus importante traitée précédemment. Afin de mettre au jour les perceptions des étudiants face à la démarche proposée, trois questionnaires ont été administrés au long du processus. Le traitement des données a été effectué suivant une méthode mixte, à la fois quantitative (questionnaire à questions fermées) et qualitative (questionnaire à questions ouvertes). Les résultats semblent démontrer l'impact positif de la démarche aussi bien au niveau de l'appropriation des contenus traités dans les articles scientifiques qu'au niveau du développement des littératies numériques (Blin 2019). À en juger par les commentaires des étudiants, l'élaboration de cartes heuristiques à l'aide de logiciels numériques en ligne se révèle riche de potentialités pour redynamiser et renouveler les pratiques de compréhension et de rédaction de textes académiques dans deux modalités différentes, à savoir en utilisant un seul ou plusieurs codes sémiotiques (éléments textuels, visuels et auditifs). En contribuant au développement des compétences métatextuelles et métacommunicatives (Yeo & Nielsen, 2020) à travers la technique du *mind mapping*, la multimodalité apporte une solution astucieuse qui permet de redonner leur valeur à des contenus d'enseignement visant le développement de compétences linguistiques tant à l'écrit qu'à l'oral mais aussi l'acquisition de compétences transversales qui sont indispensables à une future insertion professionnelle des étudiants.

Références bibliographiques

Blin, F. (2019). Littéracies numériques et apprentissage des langues – Vers de nouveaux environnements d'apprentissage ? Alsic [En ligne], Vol. 22, n 1^{er} — 2019, mis en ligne le 15 mars 2019, consulté le 14 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3583> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3583>.

Legros, D. ; Maître de Pembroke, E. (2001). Multimédia, multimodalité et construction des connaissances. Dans J. Crinon et F. Gautellier (dir.), Apprendre avec le multimédia et Internet (p. 193-202). Paris: Retz.

Nissen, E. (2007). Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic), vol. 10, n° 1., 129-144.

Mailles-Viard Metz, S.; Alberne-Giordan, H. (2010). E-Portfolio: a pedagogical tool to enhance creativity in student's project design. Procedia - Social and Behavioral Sciences, volume 2, issue 2, 3563-3567.

Ollivier, C., & Projet e-lang (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Editions du Conseil de l'Europe ; <https://www.ecml.at/Portals/1/5lang%20FR.pdf>.

Portelli, M. (2018). Les cartes heuristiques : un outil d'individualisation de la synthèse. Education. dumas-01831807f

Yeh, H.-C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal videomaking in developing multiliteracies. Language Learning & Technology, 22(2), 28–37.

Yeo, J. & Nielsen, W. (2020) Multimodal science teaching and learning. Learning : Research and Practice, 6:1, 1-4, DOI: 10.1080/23735082.2020.1752043.

Mots-Clés: Multimodalité, apprentissage collaboratif, numérique

Using the H5P tool in fully online and hybrid language learning courses

Thomas Hastings

Université Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne, Service Commun des Langues Vivantes
– France

Résumé

H5P

The H5P tool has recently been integrated in our university's Learning Management System. It offers a way to present content in an attractive manner, with "interactive" functions generally limited to multiple choice questions and drag-and-drop type activities. Two different courses at the university used the H5P tool this year in different contexts: one fully online course for adult distance learners, and one hybrid course for first year undergraduate students.

Using student and teacher feedback alongside examples of teachers' creations using the H5P tool I will explore the opportunities and limitations of this resource. It seems likely that among the opportunities teachers and students will mention are:

- The fact that using H5P video, audio, text and images can be presented together in one place.
- The platform is easy to use for students.
- The relative ease of organising material and questions as a teacher, which can be done with no knowledge of programming language, via an intuitive platform.
- The possibility of using H5P alongside other content, projects, or activities on the learning platform.
- The integrated functions for referencing material for teachers.

On the other hand, the limitations of H5P in a language learning context which are likely to be mentioned include:

- The fact that the tool is very much based around self-correcting questions which are either "correct" or "incorrect". This can encourage a superficial presentation of material, and a limited engagement from the student.
 - The impossibility of directly integrating a student's speech or writing in an H5P course presentation.
 - The limited options available within the "course presentation" function.
 - The unreliability of the scores generated by H5P within the learning platform, so the difficulty to be certain of the extent to which the student has completed and understood the content.
-

- The fact that (despite its relative ease of use) the platform does take some time to get used to as a teacher.
- The content is not easily downloaded or exported to other platforms, for either students or teachers.

Alongside these advantages and disadvantages I would present two of the courses within which we used the H5P tool. Both courses attempted to overcome the impossibility of directly integrating a student's speech or writing in an H5P course presentation, but in different ways: one (fully online) course asked students to contribute to a forum by writing about their own experiences after completing the H5P content, whereas in the other (hybrid) course students were divided into groups depending on their language level. One group submitted regular writing tasks based on the content covered in the H5P course, whereas the other group completed some H5P activities and then completed a project (group podcast), informed by the content they covered with H5P.

Rather than presenting an ideal way in which to use the tool I would discuss the opportunities and limitations of the tool within the context of these two different courses, and outline how I intend to adapt my use of the tool in the future.

Mots-Clés: H5P, dispositifs hybrides, LMS

Collaborating across languages and cultures in physically distanced times: a virtual exchange.

Laura Hoskins

Département de Langues et Cultures (Collège sciences de l'Homme / Collège sciences de la santé),
Université de Bordeaux (DLC) – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – 3ter Place de la Victoire
33076 Bordeaux cedex, France

Résumé

Virtual exchange (VE) is a pedagogical practice that connects learners in geographically remote sites and from culturally diverse backgrounds in working towards collaborative tasks. VE projects can target a combination of learning outcomes, including intercultural, language, digital and disciplinary competences. While the practice is not new, it has gained momentum in recent years as a tool for internationalising teaching and learning at home. The recent COVID-19 pandemic has provided a fresh drive for universities to implement virtual exchanges across curricula. This paper reports on the first iteration of one such initiative that was built into the offer of [language centre] at [institution] at the height of the pandemic and run for the first time in the Spring term of 2021. Facilitated by *lecteurs* and teachers, [VE name] brought together students from seven universities within the [European university alliance] to work in transnational dyads to design and deliver a social media campaign. Following O'Dowd's transnational model of virtual exchange for global citizenship education (2019), the pedagogical design of the programme will be mapped out. Drawing on surveys completed by participants before and after the exchange as well as informal discussions with the team of facilitators, this paper will explore the motivations of students taking part in [VE name] and assess the value they took from the experience. It will also examine the experience and outcomes for the facilitators, a team of *lecteurs* and teachers who were relatively new to online facilitation. Finally, the opportunities for fostering international collaboration between language centres by embedding VE projects of this type into their learning programmes will be discussed.

Mots-Clés: virtual exchange, online intercultural exchange, telecollaboration, intercultural competence, internationalisation at home

Retour sur deux dispositifs hybrides au service de la continuité pédagogique

Manuella Jacob and Frank Bardol

¹Histoire, Langues, Littératures et Interculturel (UR. H.L.L.I.) – Université du Littoral Côte d’Opale – Boulogne-sur-Mer, France

²Savoirs, Textes, Langage (STL) - UMR 8163 – Université de Lille, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8163 – France

Résumé

Lors de cette intervention nous parlerons de notre retour d’expérience en tant qu’enseignants-chercheurs-concepteurs de dispositif de formation hybride qui ont fait l’objet de deux recherches-action menées respectivement sur une durée de deux et trois ans dans deux départements différents. Ces deux dispositifs ont visé principalement à permettre la continuité pédagogique et andragogique des apprentissages en langue (étudiants en langue et enseignants de langue) ainsi que l’accompagnement à l’autonomisation.

Tout d’abord, nous expliciterons les besoins contextuels auxquels nous avons essayé de répondre à l’échelle du groupe-classe, de l’institution au niveau local, et de la politique nationale. Afin de rendre compte du caractère dynamique et complexe de ces deux dispositifs, nous décrirons leurs caractéristiques en terme de modalités, de scénarios pédagogique et communicatif, de tutorat, d’instruments numériques qui feront apparaître les points communs et les différences de chaque ingénierie pédagogique.

Nous montrerons ensuite comment ces deux outils ont fonctionné sur le terrain grâce aux analyses de corpus dans une approche de triangulation des données qualitatives, quantitatives et d’observation directe, mais aussi en adoptant une approche réflexive de notre propre travail de concepteurs/tuteurs. Ainsi, nous discuterons des atouts et des points de vigilance à observer pour que le dispositif hybride puisse être un outil efficace de la continuité de l’apprentissage, en termes d’ingénierie pédagogique (la mise en œuvre) et d’accompagnement (faire vivre le dispositif). En effet, le dispositif hybride ne peut-il pas être considéré comme un outil de la discontinuité pédagogique, de par la rupture spatio-temporelle qu’induit sa bi-modalité ? Nous considérerons cet aspect, à la fois atout et frein qu’il est bon de considérer dès lors que l’on souhaite mettre en place ce type de dispositif de formation hybride.

Bibliographie

Albero, B. (2003). L’autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l’autonomie dans les apprentissages. Les TIC au cœur de l’enseignement supérieur. Actes de la journée d’étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. 139-159. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

- Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic*, 18 (2). DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2781>
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4). Repéré à https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Blandin, B. (2006). Facilitateur, coach, accompagnateur, formateur... Quelles différences? Premiers éléments d'une étude sur les métiers. Actes du 7ème colloque européen sur l'Autoformation: ..., 1-13.
- Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Peeters, R., Lusalusa, S., et Deschryver, N. (1999). "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? Actes du 2ème Symposium du CNED. Poitiers, Futuroscope.
- Charlier, B., Deschryver, N., et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Deschryver N., et Charlier B. (Ed.) (2012). Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final HySup. Repéré à <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. DOI:10.3406/rfp.1993.1305
- Jézégou, A. (2005). Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris : L'harmattan.
- Morin, E. (1990). Introduction à la complexité. Paris : Le Seuil.
- Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel. Paris : Didier.
- Peraya D., Peltier C., Villiot-Leclercq E., Nagels M., Morin C., Burton R., et Mancuso G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides: configurations et métaphores. *Quelle université pour demain?* 144-155. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589>
- Rivens Mompean, A. (2013). Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Mots-Clés: Dispositif hybride, Distance, Accompagnement, Autonomisation, Instruments numériques

Conception d'un dispositif d'autoformation sur mesure en ligne pour préparer les étudiants allophones au stage en entreprise : retour d'expérience

Zsuzsa Kis

¹Centre d'études Linguistiques - Corpus, Discours et Sociétés (CEL) – Université Jean Moulin - Lyon 3 : EA1663, Institut d'Administration des Entreprises (IAE) - Lyon, Institut d'Administration des Entreprises (IAE) - Lyon – 18, rue Chevreul 69362 Lyon Cedex 07, France

²Institut d'Administration des Entreprises (IAE) - Lyon (IAE-Lyon) – Université Jean Moulin - Lyon 3, Université Jean Moulin - Lyon 3 – France

Résumé

Les étudiants allophones en gestion accueillis dans notre université, suivant un cursus anglophone, doivent effectuer un stage en entreprise à la fin de leurs études, de préférence en France. Ils ont besoin d'une formation en FOS, afin d'être préparés au stage, mais provenant de cursus différents et avec des emplois du temps variés, il est difficile d'accorder les besoins et les disponibilités. Le dispositif en autoformation en ligne, fondé sur des documents authentiques recueillis auprès d'anciens stagiaires et le Service de stage semble apporter la solution.

Notre communication propose de présenter la conception du dispositif "trouver un stage en France", mis en ligne en septembre 2021, qui aborde l'aspect interculturel du stage, les métiers auxquels les étudiants peuvent prétendre, il les aide à chercher une offre de stage et à y répondre et les guide dans les démarches administratives.

Les étudiants en gestion se destinent à des stages dans des domaines variés : management, marketing, communication, RH, finance. Pour une autoformation, il nous est nécessaire de proposer à la fois un programme unique et individualisé. Grâce au format en ligne, les étudiants ont la possibilité de personnaliser leur recherche sur le métier, sur l'offre de stage et développer ainsi en parallèle leur compétence de recherche internet en français, indispensable pour leur travail dans une entreprise en France.

Le format d'autoformation a exigé l'élaboration des exercices intermédiaires en autocorrection, mais nous avons opté dans chaque séance pour un exercice final de rédaction ou d'expression orale avec une correction personnalisée.

L'un des défis était le travail de l'oral, car le format limite les échanges oraux, cependant nous avons apporté une attention particulière à la compréhension et à l'expression orale, pour compenser. La communication entre étudiants est encouragée grâce aux exercices collaboratifs à l'écrit. Notre communication avec les étudiants est prévue sous plusieurs formats pour motiver et aider leur travail, tout en encourageant leur autonomie.

Bibliographie :

Albero, B., Poteaux, N., 2010, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autonomie à l'université*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Guichon, N., 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

Louveau, E., Mangelot, F., Abry, D., 2006, *Internet et la classe de langues*, Paris, Cle International.

Mangiante J-M., Parpette C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.

Mourlhon-Dalliès, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, Didier.
Narcy-Combes, J-P., 2005, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.

Mots-Clés: Français sur objectif spécifique, préparation au stage en entreprise, autoformation, dispositif en ligne

L'impact de la lecture à voix haute sur l'apprentissage des langues étrangères : retour sur l'expérience des ateliers de poésie multilingues au CRL

Kristyna Matysova

Centre d'études en Civilisations, Langues et Lettres Étrangères - ULR 4074 – Université de Lille :
ULR4074 – France

Résumé

Espace adapté à l'apprentissage en autonomie destiné principalement à un public LANSAD, le CRL est aussi un lieu de rencontres. Outre les séances de tutorat qui permettent à l'apprenant d'avancer dans son projet personnel d'acquisition d'une langue, le CRL peut également accueillir des événements ponctuels qui favorisent les échanges linguistiques et interculturels des étudiants.

Nous analyserons l'impact des ateliers de lecture de poésie qui ont été organisés au CRL de l'Université de Lille pour les apprenants du Français langue étrangère, du catalan, du grec moderne, du hongrois, du persan et du tchèque sur le développement de leurs compétences linguistiques, communicatives et sociales. Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur le développement des compétences linguistiques des étudiants en choisissant des exemples de leur travail sur la prononciation et sur la diction. Nous nous pencherons ensuite sur l'effet positif de la lecture à voix haute en public sur la psychologie (prise de conscience des émotions et gestion du stress). Enfin, nous parlerons de la dimension interculturelle des ateliers de poésie qui constituent une source de motivation dans le processus de l'affirmation des connaissances de l'apprenant.

Bibliographie

Bemporad Chiara, " Le Cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible ", *11es rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, 2010, p. 19-24. Disponible en ligne URL : [www.unige.ch/litteratures2010/contributions/files/Bemporad 2010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions/files/Bemporad%202010.pdf) [consulté le 21 mai 2021].

Candas Peggy, Jean-François Brouttier, " Qualité dans les centres de langues et pour l'enseignement / apprentissage des langues dans le supérieur : enjeux, pratiques, définition(s). ", *RANA-CLES, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 36 (1), OpenEdition, 2017, (10.4000/apliut.5241). (hal-02011543) [consulté le 01 juin 2021].

Christian Ollivier, " Pratique théâtrale et approche sociointeractionnelle. Vers plus d'authenticité et de motivation en classe de langue. ", *Babel*, 2019, n° 53 (2), pp.30-33. (hal-02294747)

Fonio Filippo, Masperi Monica, " Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives ", *LIDIL*, n° 52, , Grenoble, ELLUG, 2015.

Magalhaes dos Reis da Glória Maria, " Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE. Synergies Espagne, 1, 2008 p. 153-162.

Parisse Lydie, " Essai de théorisation de la pratique théâtrale en français langue étrangère : créativité artistique et apprentissage ", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37 N 2 — 2018, disponible en ligne URL : <http://journals.openedition.org/apliut/6213> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.6213> [consulté le 01 juin 2021].

Pierra Gisèle, *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Rivens Mompean Annick et Eisenbeis Martine, " Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-1 — 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, disponible en ligne URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2204> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204> [consulté le 01 juin 2021].

Rivens Mompean, Annick, *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

Mots-Clés: Apprentissage des langues MODIME et du FLE, lecture à voix haute, apprentissage informel, le CRL, atelier de lecture de poésie multilingue, l'échange interculturel

Tandem language learning in confinement: Which tools and how?

Kathleen O'connor

Université de Lille – UMR 8163 Savoirs, textes, langage – France

Résumé

I will explore how students involved in a traditional, face-to-face tandem language learning program managed distance learning during the first (03/2020) and second (11/2020) lockdowns in France during the COVID-19 pandemic. Students were native English and French speakers registered for a face-to-face tandem course offered at a large public university in France. The course required students to complete 10 meetings of 90 minutes each as part of the coursework. When the lockdowns were announced, students were advised to hold the meetings via platforms such as Skype or Zoom, but were given the freedom to use other means to complete their meetings.

I will present the results of a qualitative, descriptive study that examines which tools the students used and how, alongside their evaluations of the tools. The data are drawn from learning journals kept by the students as the part of their class, alongside a questionnaire completed online at the end of the course.

In the discussion, I will explore how the tandem contributes to our understanding of informal and self-directed learning. As the tandem is part of formal coursework yet allows students to determine many aspects of the course, the tandem is located on the continuum of formal and informal learning (Brougère & Bézille, 2007), corresponding largely to guided self-directed learning as defined in Schugurensky (2007; see also Mangelot, 2011). This study thus adds to our understanding of informal learning at a distance, as well as to our knowledge of the digital tools that students do or do not find appropriate for distance language learning and how they use them, thus contributing to the already rich literature on learning via digital tools (see Shadiev et al., 2017 for a review).

Selected bibliography

Brougère, G. & Bézille, H. 2007. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, pp. 117-160.

Mangelot, F. 2011. Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. EPAL – Echanger pour Apprendre en Ligne, Grenoble, France, June.

Shadiev, R., Hwang, W.-Y. & Huang, Y.-M. 2017. Review of research on mobile language learning in authentic environments. *Computer Assisted Language Learning*, 30:3-4, pp. 284-303.

Schugurensky, D. 2007. Vingt mille lieues sous les mers: Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, pp. 13-27.

Mots-Clés: tandem learning, digital tools, informal learning

World of Workcraft- A gamified approach to teaching English for Professional Purposes in an on-line teaching platform.

Séadna O'maoldomhnaigh and Ben Hill

Institut Mines-Télécom Business School – Institut Mines Telecom (IMT) – France

Résumé

World of Workcraft is a Small Online Closed Course(SPOC) that is conducted primarily on Moodle and focuses on training the types of communication skills that are typically required in a traditional professional environment- interviewing, CV writing, report writing, meeting skills, notetaking, small talk, etc. It involved around 250 students in the final year of their Masters studies in Management and Engineering who were also just beginning their obligatory work placement program.

The course attempted to address the challenges of teaching students with a heavy workload while also engaging them in a gamified approach, which encourages teamwork and cooperation. It tries to redefine the role of the learner as an active classroom participant by putting emphasises on peer review. It diverges significantly from the traditional classroom approach and similarly redefines the role of the teacher within a hybrid-learning model.

This case-study will examine the adaptation of an existing teaching module on Professional Communication in English for M2 Engineering and Management students, and the application of gamification tools found on the Moodle platform, most notably the 3rd party plugin *Level-Up*. It will also identify the challenges encountered during the developmental and operational phases of the course, as well as analysing the pedagogical costs and benefits that this approach entails.

Mots-Clés: gamification, blended learning, flipped classroom, English for Professional Purposes

Proposition d'articulation parmi les notions d'apprentissage par le biais de la conscience pour appréhender la notion d'apprentissage informel

Diana Oliveira Santos

Savoirs, Textes, Langage (STL) - UMR 8163 – Université de Lille, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8163 – France

Résumé

Les apprentissages incidentels, explicites et implicites ont fait l'objet de nombreuses recherches au cours des 30 dernières années (Hulstijn, 2003; Kusk & Sockett, 2012; Robinson, 1997; R. W. Schmidt, 1990). À présent, le domaine de l'apprentissage informel est en évolution (Mangenot, 2011; Schugurensky, 2007; Toffoli & Sockett, 2010; Watkins et al., 2018), et demande à être davantage étudié. Il est devenu important de différencier certaines notions utilisées dans le domaine d'acquisition d'une langue seconde afin que les chercheurs puissent comparer leurs résultats de forme plus efficace.

Dans cette communication, je propose une discussion dense et approfondie sur les définitions des apprentissages incidentel, intentionnel, implicite et explicite à la lumière des travaux de Bergsleithner (2011), Ellis (1994), Hulstijn (2003), Robinson (1995) et Schmidt (1990) sur la conscience. Schmidt (1990) a affirmé que de nombreux chercheurs préfèrent ne pas utiliser le mot conscience pour parler d'apprentissage, mais que, comme les termes alternatifs, tels qu'implicite, incidentel et informel, peuvent faire l'objet de définitions et d'interprétations différentes il se fait nécessaire de mieux les définir pour en faire apparaître les distinctions de façon plus fine.

Je propose une discussion sur la littérature en acquisition des langues et didactique, ainsi qu'une relecture de ces termes à travers les recherches sur la conscience pour les clarifier et pouvoir, ensuite, les mobiliser pour les recherches sur l'informel et le formel. L'objectif de cette contribution est de discuter des modalités selon lesquelles nous pouvons rendre les apprentissages plus intentionnels et explicites sans leur enlever leur nature informelle.

References

Bergsleithner, J. M. (2011). The role of noticing and working memory capacity in L2 oral performance. *Organon*, 26 (51). <https://doi.org/10.22456/2238-8915.28841>

Ellis, N. (1994). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 37-56.

Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-381). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>

Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: Language uptake from online television viewing in English. *ASp*, 62, 45-65. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>

Mangenot, F. (2011). *Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage*. 8.

Robinson, P. (1995). Attention, Memory, and the "Noticing" Hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x>

Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 223-247.

Schmidt, R. (2010). ATTENTION, AWARENESS, AND INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LANGUAGE LEARNING. In *Proceedings of CLaSIC* (p. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2).

Schugurensky, D. (2007). "Vingt mille lieues sous les mers": Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>

Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>

Watkins, K. E., Marsick, V. J., Wofford, M. G., & Ellinger, A. D. (2018). The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning: The evolving Marsick and Watkins. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2018 (159), 21-36. <https://doi.org/10.1002/ace.20285>

Mots-Clés: Apprentissage incidentel, apprentissage intentionnel, l'attention, apprentissage informel

Conception de ressources multimédia en Français et en Anglais : retour d'expérience en Microbiologie

Emilie Perrichon, Isabelle Lefebvre, Pierrette Ethuin, Valérie Lencel, and Sara Fatmi

¹PERRICHON – ULCO – France

²LEFEBVRE – ULCO – France

³ETHUIN – ULCO – France

⁴LENCEL – ULCO – France

⁵FATMI – Université du Littoral Côte d'Opale – France

Résumé

Dans le secteur LanSAD, la question de la part de la langue de spécialité (Lsp) et de la langue générale est complexe et même polémique selon que l'on soit linguiste, didacticien ou spécialiste d'une discipline non linguistique. Il est cependant intéressant de ne pas séparer l'apprentissage linguistique de celui des contenus disciplinaires : ce sont deux approches didactiques interdépendantes.

Comme le signale Lerat (1997), " aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général. "

Il faut donner aux apprenants les codes qui leur permettront le transfert de leurs connaissances scientifiques et/ou techniques de leur langue maternelle vers la langue cible et donc fixer des objectifs communicationnels pour lesquels il est nécessaire d'avoir des outils langagiers et tenir compte du contenu disciplinaire à insérer.

Comme le disent Silva Raquel, Costa Rute, Ferreira Fátima (2004 : 347) : " L'apprenant qui se trouve dans cette situation fait normalement, au préalable ou en simultanée, un apprentissage conscient, réfléchi et systématisé de la langue étrangère en cause ".

Pour illustrer cela, nous avons mené une réflexion et un travail collaboratifs au sein d'une équipe composée d'enseignants et de chercheurs en Didactique, en Linguistique et en Microbiologie, d'Ingénieurs d'Etudes en microbiologie et d'étudiants de Master 2 Didactique des Langues.

Nous avons travaillé sur deux projets soutenus par l'université :

le premier dans le cadre du cours de " Conception de Ressources Multimédia " de Master 2 Didactique des langues a consisté à élaborer un enseignement de microbiologie à distance en langue étrangère ;le second avait pour objectif la conversion en anglais de ressources numériques élaborées à l'origine, en français, dans le cadre de la formation précédemment citée. La création et l'adaptation de nos ressources ont nécessité une étude prospective et une réflexion à la fois didactique et linguistique qui nous permettra de déduire une démarche adaptable à toute autre discipline enseignée à l'université.

Mots-Clés: Perspective Actionnelle, Projet, Langue Professionnelle, Langue de Spécialité, Ressources Numériques

Le cours hybride en classe multi-niveaux : un dispositif au service de la pédagogie différenciée en classe de langues

Paul Pouzergues, Catherine David, and Núria Gala

¹Aix Marseille Univ., CNRS UMR 7309 Laboratoire Parole et Langage, Aix en Provence, France – Aix Marseille Université : UMR7309 – France

²Laboratoire Parole et Langage – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – France

³Laboratoire Parole et Langage (LPL) – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – Laboratoire Parole et Langage CNRS - Aix Marseille Université 5 avenue Pasteur 13100 Aix-en-Provence, France

Résumé

Les classes de langues étrangères multilingues et multi-niveaux sont des situations didactiques complexes et particulièrement fréquentes au sein de certains centres universitaires (David, Abry, 2018). Elles déroutent les enseignants et provoquent parfois une frustration et un ralentissement du rythme d'apprentissage chez les apprenants. A cette hétérogénéité des niveaux s'ajoute une hétérogénéité sociale, cognitive et linguistique (Huver, 2012). La pédagogie différenciée part du constat que chaque apprenant a sa propre manière d'apprendre et vise à répondre à l'hétérogénéité dans son ensemble (Meirieu, 1990, Perrenoud, 1995). Elle repose sur une réorganisation des séquences didactiques (Puren, 2001d) et sur le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants (Holec, 1991). Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir notamment grâce à des activités métacognitives elles-mêmes reliées à des interactions sociales avec le tuteur, entre pairs ou avec une communauté (web social) (Cappellini, 2015). Ces activités peuvent être réalisées au moyen d'un dispositif hybride caractérisé par une centration sur l'apprenant et la double modalité présentiel et distanciel favorisant ainsi le développement de l'autonomie et la pédagogie différenciée (Nissen, 2019). Confrontés à des classes de FLE pour doctorants multi-niveaux (A0-B2) du centre FLE de notre université, nous avons réalisé et expérimenté un dispositif hybride dans une perspective de différenciation. Nous nous appuyons sur ce contexte vécu pour formuler notre problématique : dans quelle mesure les formations hybrides sont des dispositifs pertinents pour répondre au défi de l'hétérogénéité ?

Notre méthodologie croise le dispositif proposé sur 2 semestres avec des enregistrements de classes, des entretiens auprès des apprenants et des questionnaires en début et fin de cours. Nous présenterons nos études pilotes réalisées entre novembre 2020 et juin 2021 pour initier une réponse avec les résultats obtenus et proposer les perspectives d'évolution du dispositif.

Bibliographie :

Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. <https://doi.org/10.4000/apliut.5045>

David, C. et Abry, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Paris : Hachette

Huver, E. (2012). Evaluation et hétérogénéité/pluralité linguistique - Normes, tensions, didactisation, Conférence inaugurale dans le cadre de la journée d'études "L'hétérogénéité", co-organisée par Hachette et l'Alliance française, Paris, 1er juillet 2012

Meirieu, Ph. (1990 a). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 5e éd.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier

Perrenoud, P. (1995 c). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Puren, C. (2001d). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers Pédagogiques*, 399, 64-66.

Mots-Clés: hétérogénéité, hybridation, autonomisation, différenciation pédagogique, didactique du FLE

Evaluer et co-évaluer par compétence dans une formation en ligne : un atout pour la construction d'une présence sociale ?

Anne Prunet

Laboratoire du Crisco (Centre de recherches interlangues sur la signification en contexte) – Université de Caen : EA4255 – Bat. n03, SA S13, Esplanade de la Paix, CS14032, 14032 Caen, France

Résumé

Notre propos est de présenter l'état de nos réflexions et des actions que nous avons menées dans le département FLE/LANSAD de notre université pour adapter les enseignements exclusivement conçus en présentiel à des modalités à distance dans le contexte pandémique du COVID19.

Nous présenterons les résultats d'une première enquête portant sur l'adaptation à distance d'un cours de français langue étrangère à l'adresse d'étudiants norvégiens, futurs enseignants de français, la formation Arskurs.

A partir des résultats de cette recherche, nous exposerons le point de départ d'une autre initiative de cours en ligne dont la 1ère version verra le jour au 2d semestre de cette année universitaire 2021-2022 : le cours de LANSAD-FLE en format hybride et comodal. Ce programme situe notre communication dans les axes 3 et 4 du congrès.

Le cours de LANSAD-FLE en format hybride et comodal est né suite à la convergence d'un besoin de formation en Français langue Etrangère exposé par les sites distants de l'Université et d'un appel à projet innovant dans le domaine du numérique à l'initiative du Centre d'Enseignement Multimédias de notre université.

Forts des résultats de notre recherche sur la formation Arskurs pointant explicitement des spécificités de l'enseignement en ligne et à distance telles que la nécessaire compensation du lien psycho-affectif (Quintin : 2008, Aragon : 2003) tissé par les échanges en présence, l'accompagnement à pourvoir pour rendre l'étudiant acteur de son apprentissage, condition nécessaire à la réussite d'un enseignement suivi à distance, pour lequel les enseignants adoptent spontanément une approche constructiviste (Biggs : 1996), nous avons opté pour l'élaboration d'un cours de langue en format hybride qui s'attache particulièrement à la mise en place d'une évaluation collaborative par compétence au moyen des outils numériques disponibles sur la plateforme moodle.

Nous présenterons ce cours qui vise l'acquisition du niveau B1 du CECRL en portant notre attention les compétences à acquérir et sur les modalités permettant de mettre en place une co-évaluation formative, notre hypothèse étant qu'un guidage pédagogique-affectif par la co-évaluation par compétence (Coste : 2013) peut générer une forme de présence sociale en ligne et donner du sens à l'apprentissage pour tous les acteurs (Causa : 2007), enseignants comme étudiants.

Aragon, Steven 2003. "Creating Social Presence in Online Environments". *New Directions for Adult and Continuing Education* 100: 57-68.

Allal, L. (1978). "Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application". In *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Biggs, John. 1996. "Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher Education* 32: 347-364.

Causa, Mariella, " Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation ", *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications* n°41, 2007, p.169-179.

Coulon A. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997.

Coste, D. (2013). "Petit retour à Rüschlikon". In E. Huver & A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Recherches et Applications, 53 (pp. 140-149).

Huver, E. et Ljalikova, A. (Eds) (2013). *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*. Recherches et Applications, 53, Paris.

Quintin, Jean-Jacques. 2008. *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Education. Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal Grenoble III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>.

Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mots-Clés: Evaluation par compétence – FLE – cours en ligne –dimension socioaffective – co, évaluation

Defining and deploying Internationalisation@home in a language centre

Alexandra Reynolds and Ruth Holloway

¹Université de Bordeaux – LACES (EA 7437) – France

²Université de Bordeaux – Département Langues Lettres et Communications – France

Résumé

This practical study reports on a variety of internationalisation@home initiatives coordinated by the *Collège Sciences et Technologies*, Bordeaux University. Internationalisation@home is understood as “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen & Jones, 2015). At *Collège Sciences et Technologies* the language centre is pivotal in coordinating the programs in which students can engage with the international community while remaining in Bordeaux. On site, internationalisation@home programmes are defined in the following ways:

1a.) The opportunity for domestic Bordeaux students to meet and study with incoming international students enrolled at Bordeaux University (such as the *Intercultural* and *Eloquence* projects) and,

1.b.) The development of intercultural competence (Deardorff 2006) through designated events at our language centre, including international workshops and international week, and

2) The opportunity to meet and study with students from other universities through multi-institutional virtual exchange.

The virtual exchanges are further subdivided into two different types of virtual exchange:

2a.) Bilateral exchanges between Bordeaux University and another university (such as *Stanford Virtual Exchange* and *IMAGINE virtual exchange*) and,

2b.) Multi-institutional exchange programmes (such as *ENLIVE*, *Geology*, and *Climate Movement* virtual exchanges) involving a consortium of universities in the exchange.

The creation, management and organisation of these internationalisation@home programmes falls mainly under the aegis of the language centres at Bordeaux University. The initial impetus and funding for these programmes was given by the NewDEAL project (open, student-centered and connected programmes, within a framework of transformative learning). NewDEAL enabled the funding of a new *international lecturer* at our language centre as a key participant in the aforementioned projects. Our ongoing study queries how internationalisation can best be defined and how such internationalisation@home programmes are replacing more traditional language courses. We aim to discuss the merits and challenges of our internationalisation@home offer.

Mots-Clés: Internationalisation@home, Virtual Exchange, intercultural exchange, Science, Transformative Education

DIAL4U et PENSA : regards croisés sur deux projets Erasmus+ autour de l'enseignement/apprentissage des langues avec le numérique.

Annick Rivens Mompean and Marco Cappellini

¹Savoirs, Textes, Langage (STL) – CNRS, Université de Lille –

Lille, France

²Laboratoire Parole et Langage (LPL) – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – Laboratoire Parole et Langage CNRS - Aix Marseille Université
avenue Pasteur 13100 Aix-en-Provence, France

Résumé

DIAL4U: Digital pedagogy to develop Autonomy, mediate and certify Lifewide and Life-long Language Learning for (European) Universities

The COVID-19 crisis and the unplanned shift to online content has given an unprecedented push to digital teaching and learning practices. But it has exposed the gap for digital technologies to fully support high-quality and inclusive education.

This situation requires our full attention as language acquisition mainly takes place through interaction and usage. Following a trend developed even before the extreme context of the pandemic crisis, learners have developed new strategies to keep on practicing and have used an increasing number of external language apps. This relates to the broader crucial question of the integration of informal learning in language education: How to take into account language practice outside the classroom walls? Many aspects of language learning development remain "invisible": the learners develop informal practice and are hardly aware that it could support their formal learning. At the same time, teachers ignore some practices that are part of the learners' biography, with no transfer to the classroom context.

The project's goal is to co-develop an innovative approach and digital tools in order to: facilitate mediation in all dimensions of the language learning process (taking into account both formal and informal situations); build capacity and autonomy of all language-learners ; develop or upgrade the digital/blended pedagogy competence of language educators ; facilitate the recognition and validation of knowledge, skills and competences.

Overall, the DIAL4U project will contribute to taking up digital technologies and open pedagogies in language teaching and learning. This will be reached through motivating and recognising the students' and teachers' skills, including the use of Open Educational Resources. The acquired results will be transferable, easy to share and verifiable at a distance, thanks to open badges, micro-credentials, stored in Europass and in the European Blockchain Service Infrastructure (EBSI).

These goals will follow 4 steps, developed through the Intellectual Outputs:

(1) Analyse informal and formal online language learning/teaching and provide a database to support language learning mediation.

(2) Develop virtual reality and gamification for inclusion and language Learning Interaction

(3) Enhance multimodal language learning and teaching material to develop autonomy

(4) Allow recognition and validation of non-formal and informal language Learning Process through badges and micro-credentials

The DIAL4U consortium, which consists of 8 members originating from the INCLUSU project (France, Germany, Lithuania, Poland, Portugal, Romania, Spain and Sweden) aims at achieving the following results:

- share the best practices in teaching and learning methods in foreign languages, and adapting existing open educational resources.

- design open badges dedicated to language learning and addressing particularly the informal aspect of the activities and providing links between the learning/teaching process to issue well accepted certificates / badges.

- collaborate on a collection of open badges in an open database

- issue the open badges within the European Blockchain Service Infrastructure.

- disseminating within their own networks the results of the project and through national and European associations of language centers together with institutional dissemination.

PENSA: Pour une Professionnalisation des Enseignants utilisant le Numérique pour un Soutien à l'Autonomie et à la citoyenneté.

The project "Pour une Professionnalisation des Enseignants utilisant le Numérique pour un Soutien à l'Autonomie et à la citoyenneté (PENSA)" addresses two current issues in higher education and society. The first one is the need for training and infrastructure to deliver blended, distant and/or co-modal (i.e. in-class teaching simultaneously streamed to online students) teaching during the pandemic. During the national lockdowns and when delivering co-modal teaching, teachers often turned to mainstream online platforms such as Zoom without being aware of the economic model of such platforms in terms of treatment of personal data. Moreover, some teachers reproduced face-to-face frontal approaches online, without considering the potentialities of blended learning to centre education on the student combining asynchronous individual activities and synchronous collaborative ones, in addition to frontal lecturing. The second issue is the need to educate youngsters to the implications in the use of social networking websites (Facebook, Youtube, etc.) at the psychological, sociological, economical, and ideological levels. In fact, the deployment of these platforms was accompanied by discourses of emancipation, where users were able to express and exchange their ideas online, thus generating more public dialogue. The reality shows a different picture, characterized, among others, by hate speech and racism, the raise of populism, echo chambers and sometimes illegal surveillance. Hence the need to raise students' awareness about the logics embedded in those platforms.

The PENSA project addresses these issues with an overall approach of openness, both in the direction of open education and open source platforms. The core of the project is constituted by 30 teachers and teacher trainers in seven universities, mostly part of the CIVIS European University, one academic association and a firm. During the project, we aim at providing training for these teachers and to reach 100 supplementary teachers with local training events. Teachers will be trained to integrate blended and co-modal teaching in their classes,

with the integration of telecollaboration and virtual exchange on topics related to digital citizenship. The core group will implement virtual exchange adopting either the pedagogy of inquiry, or a collaborative creative writing approach. Through these actions, PENSA will involve 400 students across Europe in developing their digital competence, plurilingual competence, collaborative skills, and learner autonomy.

The intellectual outputs of the PENSA project will be: a literature review on teacher training for the integration of ICTs and for education to digital citizenship; an open course for teacher training for the pedagogic activities described above; two sets of open educational resources to implement virtual exchange adopting either the pedagogy of inquiry or collaborative creative writing; open source functionalities for open source platforms for teaching and training, such as Moodle, BigBlueButton and Mahara, to make those platforms more interoperable and to adapt them to co-modal teaching.

The estimated results will be an increased digital readiness in higher education, a contribution to sustainable internationalisation providing guidelines to stakeholders for increasing virtual exchange and virtual mobility, and above all the contribution to a culture of openness both among teachers for open education, and among students for open digital citizenship, reducing the part of commercial platforms in higher education.

Mots-Clés: autonomie, apprentissage, langues, numériques, projet européen

Pour une mosaïque des trajectoires. Nature et impact de la mobilité dans la (dis)continuité des apprentissages en langues

Evelyne Rosen-Reinhardt and Rémy Porquier

¹CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – Université de Lille – Lille, France

²Université de Paris Ouest Nanterre – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – France

Résumé

S'intéresser à la **(dis)continuité des apprentissages en langues**, c'est s'intéresser notamment aux trajectoires d'apprentissage, aux parcours de vie empreints de richesse et de diversité en termes d'expériences. Cette notion de *trajectoire(s)* a été définie en 1995 par Porquier comme la succession et l'imbrication des expériences d'appropriation linguistique vécues par un individu - pour mettre en évidence une perception dynamique et évolutive du sujet apprenant dans la complexité et la variété de ses contacts avec la langue étrangère. Retracer ces trajectoires permet, d'une part, à la personne de reconsidérer sa biographie langagière en lui donnant un sens plus ou moins nouveau ; cela permet d'autre part au chercheur de mieux identifier " l'agentivité " que déploie la personne en direction de son appropriation langagière, c'est-à-dire de mieux interpréter les modalités de son engagement concret dans cette appropriation (Zeiter, 2016).

Notre objectif est, dans cette communication, de mener une démarche ethnographique de la communication pour saisir l'influence de la socialisation sur l'appropriation langagière (Porquier, 2003), au cours d'une enquête ciblant ici un temps T de ces trajectoires : quand des adultes (des étudiants internationaux de niveau B2 en Français Langue Etrangère) parviennent à la fin d'un parcours institutionnel dans un Centre de langues universitaire, quel regard jettent-ils sur leur parcours antérieur ? Quelle(s) langue(s) utilisent-ils dans leur vie actuelle et dans quel(s) contexte(s) ? Comment se projettent-ils à un tel tournant de leur vie estudiantine-professionnelle ?

Interroger ces trajectoires nous permettra, dans un premier temps, de mettre au jour la réflexion de la personne sur ses pratiques sociales en lien avec son appropriation langagière. Dans un deuxième temps, dans la perspective ouverte par Tyne & Ruspini (2021), nous souhaiterions mettre en évidence la nature (et l'impact) de la mobilité dans une telle expérience de l'altérité.

Mots-Clés: trajectoire(s), appropriation langagière, socialisation, mobilité

À propos du projet VITbox : du Volume complémentaire du CECR à la formation des enseignants.

Laurent Rouveyrol, Johann Fischer, Julia Zabala Delgado, and Barbara Sawicka

¹Bases, Corpus, Langage (UMR 7320 - UCA / CNRS) (BCL) – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7320, Université Côte d’Azur (UCA) – Laboratoire BCL - UMR 7320 - CNRS - Université de Nice, Campus Saint-Jean d’Angély 3 / MSHS-SE, 24 avenue des Diablos bleus, 06357 Nice Cedex 4, France

²Universität Göttingen Zess – Allemagne

³Universitat Politècnica de València – Espagne

⁴Université Polytechnika Poznanska – Pologne

Résumé

Le projet VITbox (*Boîte à outils pour la mise en œuvre du Volume complémentaire du CECR / Companion Volume Implementation Toolbox ; CELV 2020-2023*) a pour ambition de favoriser la mise en place du Volume complémentaire du CECR pour les formateurs d’enseignants ainsi que les enseignants de langues. Il se construit en deux langues : l’anglais et le français. Le volume complémentaire du CECR met l’accent sur une approche fondée sur les actions et les tâches qui constitue le fondement du CECR et renforce l’idée que l’apprenant est un agent social. Ceci requiert une meilleure appréhension de la dimension sociale du langage. L’expérience des ateliers tenus dans certains pays d’Europe a démontré que les enseignants sont demandeurs de conseils et d’outils pour leur permettre d’intégrer dans leur travail des notions telles que la médiation. Par ailleurs, les activités interculturelles, les tâches plurilingues et la prise en compte des compétences transférables dans l’enseignement doivent être repensées.

La “ boîte à outils ” conçue par l’équipe a pour ambition d’aider les formateurs d’enseignants qui souhaitent appliquer les idées issues du Volume complémentaire du CECR en ce qui concerne les pratiques d’enseignement, d’apprentissage et d’évaluation en ayant recours au matériel de cette base de données dans le cadre de leurs activités de formation continue ainsi que dans la formation initiale des élèves-enseignants. Cette base comportera des ressources pédagogiques et didactiques disponible en ligne, comportant des documents PPT, des fiches de travail, des vidéos, des grilles de contrôle et des webinaires – téléchargeables sur le site web du projet. Elle contiendra également des exemples de bonnes pratiques dans différentes langues. L’objectif est aussi bien de proposer des ressources à visée pratique (utilisables en situation d’enseignement et de formation et adaptables) que de fournir un accès et des

éléments de contexte pour des concepts tels que la médiation, l'interaction ou bien la communication pluriculturelle (entre autres).

La communication aura donc pour objet de présenter la philosophie du projet dans son ensemble ainsi que les différentes ressources disponibles aujourd'hui en français et en anglais, notamment sur les notions d'interaction et d'interaction en ligne, mises à disposition pour les enseignants et les formateurs d'enseignants en langues.

Bibliographie sélective :

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg. (<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>).

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>).

Fischer, Johann / Wolder, Nicole (2021), "Erfahrungen in der Umsetzung der Inhalte des Begleitbands zum GER im Hochschulkontext – Ergebnisse eines Projektes des Europarates und Handlungsbedarf für Hochschulsprachenzentren", dans : *Fremdsprachen und Hochschule* 96, 7-27.

Fischer, Johann / Wolder, Nicole (à paraître), "Implementation of the CEFR Companion Volume in the UNlcert® and NULTE Networks", dans : North, Brian / Piccardo, Enrica / Goodier, Tim / Fasoglio, Daniela / Margonis, Rosanna / Rüschoff, Bernd (éds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*, Strasbourg.

Piccardo, Enrica / North, Brian (2019), *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol.

Projet "Boîte à outils pour la mise en œuvre du Volume complémentaire du CECR" (projet "VITbox") auprès du Centre Européen pour les langues vivantes (CELV / ECML) du Conseil de l'Europe. (www.ecml.at/companionvolumetoolbox)

Rouveyrol, Laurent (2012), "A propos de la représentation de la langue dans le cadre du CLES : interaction verbale, interaction sociale ?". In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialités*, Vol XXVI N°3, p.15-30. (<https://doi.org/10.4000/apliut.2987>).

Mots-Clés: Volume complémentaire, agent social, formation des enseignants, Projet VITbox.

Référentiel de compétences : Le français à enseigner dans la filière commerce au lycée marocain

Mariam Sahraoui

Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues (LIDILE) – Université Rennes 2 : EA3874, Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information, Institut de Recherche en Communication et Cybernétique de Nantes, Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc – Université Rennes 2 - UFR ALC - Place du Recteur Henri Le Moal - 35043 RENNES Cedex, France

Résumé

Le statut du français est variable en fonction de plusieurs facteurs. Il convient de rappeler que dans les filières spécialisées, le français est de spécialité. L'utilisation de la langue par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de communication spécialisée nécessite un enseignement différent par rapport à la langue générale. PHAL définit les langues spécialisées comme " *Celles qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique de la langue, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définition, terminologie, nomenclature, vocabulaire spécialisé de la science et technique considéré).* Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle les langues de spécialité " (PHAL, 1968, p.8). De ce fait, la langue spécialisée recourt à l'utilisation d'un lexique spécialisé englobant une terminologie et des définitions pour distinguer entre les différentes sciences. Il est à noter, également, que COSTE et GALISSON (1976) ajoutent que ce qui distingue c'est son utilisation dans une situation ou un contexte professionnel. En plus, pour parler une langue spécialisée, il faut tenir compte d'autres paramètres à savoir le profil des locuteurs et surtout le domaine. En effet, les filières de spécialité instaurées au lycée au Maroc servent comme moyen de préparation des élèves à l'intégration facile dans le domaine professionnel. Pour le faire, nous proposons l'adoption de l'approche actionnelle qui met en valeur la tâche langagière dont l'accomplissement nécessite l'utilisation de la langue et des stratégies pour pouvoir gérer des situations imprévus. Alors, quels contenus et quelles pédagogies innovantes doit-on adopter pour l'amélioration de l'enseignement du FOS? Dans ce sens, l'étude propose comme objectif de présenter un référentiel de compétences englobant les différents aspects essentiellement linguistiques que doit maîtriser l'étudiant à la fin de la deuxième année baccalauréat. Ceci après avoir détecté et analysé les besoins des élèves dans une autre étude.

Mots-Clés: Référentiel de compétences, Langue spécialisée, Approche actionnelle

Dispositifs de formation en langues : Quel impact sur la volonté de communiquer des apprenants Lansad ?

Samiha Tighilet

¹Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad – Université Toulouse III - Paul Sabatier – France

²Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118, Université de Lorraine – France

Résumé

Dans le cadre de la formation en langues offerte aux étudiants du Lansad dans les universités en France, plusieurs dispositifs d'enseignement-apprentissage sont mis en place par les équipes pédagogiques : dispositifs traditionnels en présentiel, dispositifs en ligne (ateliers de conversation, E-Tandems, etc.) et dispositifs hybrides alliant travail en classe et/ou en centre de ressources en langues et travail à distance. Dans ce travail de recherche, j'ai analysé trois dispositifs pour travailler la production orale destinés à des étudiants de L3 SHS. Un des objectifs principaux des dispositifs d'enseignement-apprentissage en langues centrés sur l'expression orale est d'amener l'apprenant à s'exprimer et à communiquer dans la langue cible, certains chercheurs (MacIntyre & Charos, 1996 ; MacIntyre et al., 1998; Baker & MacIntyre, 2000; MacIntyre et al., 2001; Yashima, 2002 ; MacIntyre et al., 2002, 2003; Clément, Baker & MacIntyre, 2003; Wen & Clément, 2003, etc.) expliquent qu'une manière de garantir la production orale est de susciter de la volonté de communiquer (VDC). Pour ce faire, je vais, à l'aide d'un questionnaire de la VDC, inspiré de McCroskey (1992), et d'entretiens semi-directifs avec les étudiants, vérifier si la VDC et le degré de participation (de prise de parole/production) fluctue d'un dispositif à un autre. Cette étude nous permettra de déterminer quels éléments inhérents à chacun des trois dispositifs sont responsables de l'augmentation ou, au contraire, de la diminution de la VDC des apprenants Lansad et contribuera, je l'espère, à l'amélioration des dispositifs en question.

Références

Baker, S., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 190-209.

MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537-564.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 587-605.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualising willingness to communicate in a L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.

Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16 (1), 18-38.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language : The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66

Mots-Clés: dispositifs d'enseignement, apprentissage, volonté de communiquer, production orale, Lansad.

Usages et évolutions de dispositifs hybrides en STAPS : temporalités changeantes et choix d'évaluation

Mélanie White

LACES, université de Bordeaux – Laboratoire Cultures Education Sociétés (LACES) : EA7437,
LACES – France

Résumé

Prenant l'exemple de deux cours d'anglais de spécialité en STAPS, au niveau L2 et Master 2 MEEF, cette communication entend interroger la valeur ajoutée et les limitations pédagogiques de dispositifs hybrides pré et post contexte pandémique. Le cours d'anglais de L2 STAPS a fait l'objet d'une refonte totale en 2018, transformant un cours traditionnel aux effectifs trop larges et au taux d'absentéisme très élevé en un cours hybride permettant la mise en place de petits groupes, favorisant la prise de parole en classe et l'usage d'une pédagogie active qui a totalement transformé l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif de cette réorganisation totale avait aussi été de trouver des solutions adéquates pour les étudiants à besoins spécifiques tels que les sportifs de haut niveau par exemple, nombreux en STAPS. Suite à la pandémie de COVID-19, la reprise des cours en présentiel a été fortement impactée par l'instauration de jauges, ne permettant pas au cours d'anglais d'avoir lieu dans ses conditions initiales, à savoir 6 heures de cours en ligne et 6 heures de cours en présentiel étalées sur 6 semaines. Au semestre 3, la seule solution trouvée pour préserver des heures en présentiel et ne pas faire de ce cours un dispositif 100% en ligne a été de le transformer en stage intensif en tout début de semestre, où les étudiants recevaient leurs 6 heures de cours sur 4 jours consécutifs la première semaine de septembre, à raison de 1h30 de cours en présentiel par jour. Passant de 6 semaines à 1 semaine, la temporalité restreinte du cours a nécessairement eu une incidence sur les modalités d'évaluation, notamment sur le caractère multimodal de la tâche finale (un poster), que nous souhaiterions analyser. Le cas d'un cours d'anglais au niveau M2 MEEF, adapté en ligne puis en hybride, sera aussi abordé, afin d'illustrer de même le rôle joué par l'aspect multimodal de la tâche finale (un vlog) dans les transformations pédagogiques liées au contexte pandémique.

Mots-Clés: dispositif hybride, évaluation multimodale, engagement étudiant, contexte pandémique

Le plurilinguisme en milieu rural camerounais : une ethnographie des conflits et incompréhensions entre les langues officielles et les langues vernaculaires

Jacques Yomb

Université de Douala (UNIDLA) – BP 13043 Douala, Cameroun

Résumé

Communément appelé " Afrique en miniature " de par sa diversité culturelle, le Cameroun concentre à lui seul près de trois cents (300) langues locales. Cependant, ayant été un territoire sous mandat et un territoire tutelle, il a hérité de cette situation, deux langues officielles, à savoir, la langue française et la langue anglaise. Au lendemain des indépendances, des rôles sociaux ont été attribués à ces langues, devenant ainsi concurrentes. Les langues officielles sont les langues détenant un certain pouvoir (les institutions, l'école, les médias, l'administration, etc.) et les langues locales refoulées aux échanges familiaux, aux communications interpersonnelles, théoriquement parlant. Malheureusement, en milieu rural camerounais, c'est le contraire qui tente à animer la réalité quotidienne. Dans un contexte marqué encore par l'analphabétisme et l'enracinement des langues vernaculaires, celles-ci sont enracinées dans les échanges quotidiens au point de contraindre les fonctionnaires et autres agents de l'État à s'adapter, donc à se socialiser pour véritablement intégrer leur espace de vie. Point de démontrer que les langues vernaculaires se construisent sur une identité ethnique, c'est-à-dire, " *un groupe dont les membres possèdent, à leurs propres yeux et aux yeux des autres, une identité enracinée dans la conscience d'une histoire ou d'une origine commune. Ce fait de conscience est fondé sur des données objectives telles qu'une langue, une race, une religion commune, voire un territoire, des institutions ou des traits culturels communs, quoique certaines de ces données puissent manquer* " (ABDOU S., 1984)[1]. Cela dit, cette recherche a pour objectif de rendre compte des interactions et plus explicitement des conflits et incompréhensions entre les langues en milieu rural camerounais en contexte de plurilinguisme. La problématique se résume dans l'interrogation suivante : quelle pratique plurilinguistique dans un contexte marqué par des incompréhensions et des conflits des langues en présence ? Peut-il avoir multilinguisme dans un contexte où la langue vernaculaire est enracinée et donc au cœur des échanges quotidiens et par ricochet de se rapprocher de l'unilinguisme ? Le cadre théorique est articulé sur l'ethnométhodologie et de l'ethnographie de terrain pour mieux comprendre le sens et la signification des conduites des populations rurales sur le plurilinguisme. Les données sont collectées dans les espaces ruraux à l'aide d'un guide d'entretien, d'observation et d'un protocole documentaire. Les résultats montrent que : a) Les langues officielles sont en difficultés dans les espaces ruraux, même dans les services administratifs ; b) Les populations rurales pensent que les échanges basés sur les langues officielles dénaturent les finalités de l'échange ; c) Malgré l'existence des langues administratives ou d'État, on observe la domination des langues vernaculaires dans la construction et la production du lien social ; d) Les langues officielles sont conçues comme des espaces de production et d'entretien des inégalités parce qu'étant élitistes, désincarnées et même parasociales pour certains ; e) On observe également une territorialisation des langues dans la production de la réalité sociale.

Selim ABOU., *L'identité culturelle*, Paris, Anthropos, cité par Jean-Claude CORBEIL dans "Préface à la deuxième édition" de *L'Introduction à la terminologie* de Guy RONDEAU, Chicoutimi, Éditions Gaétan Morin, 1984, 238 p.

Mots-Clés: espace rural, langues officielles, langues locales (vernaculaires), plurilinguisme, conflit et incompréhension.

Particularités de l'enseignement du russe à des étudiants francophones avec différents niveaux de formation

Hanna Zhurauliova

zhurauliova – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – France

Résumé

Cette étude est consacrée aux particularités de l'enseignement du russe aux étudiants francophones avec différents niveaux de formation. Les étudiants qui étudient le russe en France ont un niveau de compétence linguistique très hétérogène. Un groupe peut comprendre des étudiants francophones qui commencent à apprendre la langue, ainsi que des étudiants qui parlent russe à des degrés divers.

Notons les principaux problèmes et leurs causes liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue russe en France. Parmi les étudiants francophones des établissements d'enseignement supérieur, il y a principalement des débutants, ce sont des étudiants qui n'ont jamais étudié le russe.

Parmi les étudiants non russophones, il faut également souligner ceux qui sont venus en France d'autres pays européens pour étudier la langue russe. Ces étudiants, en plus des difficultés énumérées ci-dessus, ont des problèmes qui compliquent le processus d'apprentissage du russe en raison d'une connaissance insuffisante du français, par exemple, des problèmes de traduction du russe vers le français et vice versa, ainsi que de la terminologie linguistique. Les erreurs sont causées par des contacts linguistiques et des interférences de plusieurs langues, le français, le russe et la langue maternelle de l'étudiant.

Pour les étudiants russophones, la situation est beaucoup plus compliquée et hétérogène. Ce groupe d'étudiants comprend des étudiants venus étudier en France, mais qui ont grandi, ont été élevés et ont étudié en Russie ou dans d'autres pays de la CEI. En règle générale, ces étudiants ont également des difficultés à apprendre le français, ce qui entraîne de nombreuses erreurs dans les traductions de textes du russe vers le français et inversement, et des erreurs associées à une mauvaise compréhension du devoir s'il est rédigé en français dans l'exercice. Sur la base des spécificités de chaque groupe, nous proposons d'utiliser une approche individuelle dans l'étude de la langue russe, à savoir, de prendre en compte le niveau de maîtrise de la langue orale et écrite, la capacité d'apprendre la langue, les traditions culturelles et linguistiques de l'étudiant, ainsi que les spécificités de sa spécialité principale. Nous proposons l'utilisation simultanée de tâches de différents degrés de complexité, en utilisant une approche individuelle.

Mots-Clés: russe, langue, étudiants francophones, groupes hétérogènes, approche individuelle.
